

سلسلہ تراجم عثمانیہ ٹریننگ کالج حیدرآباد دکن

اصول تعلیم



بی۔ ریمنٹ۔ ایم۔ اے
این گولڈ اسمتھس کالج لندن یونیورسٹی

(مترجم)

محمد عثمان۔ بی۔ اے۔ ڈپ ایڈ (لندن)

حیدرآباد دکن

مطبوعہ عظیم الشان پریس گولڈ اسمتھس کالج لندن

تمہید

اصول و فن تعلیم پر جو سلسلہ تراجم نواب مسعود جنگ بہادر مرحوم کے زمانہ نظام تعلیمات میں شروع ہوا اور میرے پیشرو مولوی خاں فضل محمد خاں صاحب یم کے دور میں جاری رہا۔ یہ ترجمہ بھی اس کی ایک کڑی ہے۔ چند سال قبل تک ممالک محروسہ سرکار عالی کے مدارس تعلیم المعلمین میں صرف مڈل کامیاب اساتذہ کی ٹریننگ کا انتظام تھا جس میں مدارس تحانیہ کے لئے ٹرینڈ معلمین تیار ہوتے تھے اسی اعتبار سے اصول و فن تعلیم پر صرف گفتی کی چند کتابیں اردو زبان میں تھیں جن کی حیثیت محض مبادیات کی سی تھی انکین جب حضور پر نور بندگان عالی کی علم پروری اور معارف نوازی سے جامعہ عثمانیہ کی تاسیس ہوئی اور اعلیٰ ترین تعلیم کا ذریعہ بھی اردو زبان قرار پائی تو قدرتی طور پر ایسے مدرسین کی ضرورت محسوس کی گئی جو اپنے مخصوص فن کی تربیت اردو میں پا کر اسی زبان میں ثانوی مدارس کے نصابی مضامین کی تعلیم بھی دے سکیں چنانچہ مدرسہ تعلیم المعلمین بلکہ کی تنظیم از سر نو کی گئی اور پہلے میٹرک اور رفتہ رفتہ ایف۔ اے کامیاب اساتذہ کی ٹریننگ کا انتظام بھی اس میں ہوا اور آج کل خدا کے فضل سے وہ ایک درجہ اول کا کثیر المعلمین بن گیا ہے جو بی۔ اے کامیاب اساتذہ کی ٹریننگ کا انتظام بھی کرتا ہے۔

ان مقاصد کے حصول کے لئے اردو زبان میں اصول و فن تعلیم کی متعدد کتابوں کے ترجمے ناگزیر تھے چنانچہ اب میٹرک اور ایف۔ اے کامیاب

اساتذہ کے لئے اس فن کے ہر نصابی مضمون کے لئے ایک مستند انگریزی کتاب ترجمہ کرائی گئی ہے مترجمین کا انتخاب زیادہ تر ٹریننگ کالج کے اساتذہ ہی میں سے کیا گیا ہے اور جب ضرورت دوسرے ماہرین فن سے بھی مدد لی گئی ہے۔ اصطلاحات کا ترجمہ جامعہ عثمانیہ کے سررشتہ تالیف و ترجمہ کی مدد سے ہوا ہے اور ان سب کتابوں کی طباعت کا انتظام دفتر نظامت تعلیمات کی طرف سے کیا گیا ہے غرض کہ اب زبان اردو فن معلمی پر بھی اعلیٰ معیار کے تراجم کا سرمایہ دار بن گئی ہے۔ فی الوقت ان کتابوں کی اشاعت صرف مالک محروسہ سرکار عالی کی حد تک ہے لیکن عنقریب وہ زمانہ آنے والا ہے جب اعلیٰ حضرت سلطان العلوم کے دست مبارک کا روشن کیا ہوا چراغ سارے ہندوستان میں بھی اجالا کر دے گا اور اردو عام طور پر ذریعہ تعلیم ہوگی اور اگر وقت علوم و فنون کے دوسرے شعبوں کی طرح اصول و فن تعلیم پر بھی ہماری یہ کتابیں دوسروں کے لئے دلیل راہ بننے لگیں گے تو اسے موضعین سرزمین دکن کی طرف اشارہ کریں گے اور بتائیں گے کہ اسی منبع سے عہد عثمانی میں یہ سونہ بھوٹی تھی۔

میں ارباب دارالترجمہ جامعہ عثمانیہ جملہ مترجمین کتب خصوصاً مولوی سجاد مرزا صاحب پرنسپل عثمانیہ ٹریننگ کالج بلدہ کامنوں ہونکہ سب کی مشترکہ کوششوں سے یہ کام جو بظاہر کار دشوار تھا سر انجام ہوا۔ فقط

سید محمد حسین جعفری

ناظم تعلیمات بلدہ

تمہید طبع جدید

آج سے تقریباً نو سال قبل جب میں نے اس کتاب کے پہلے ایڈیشن کی تمہید لکھی تھی تو میں نے اس امر کا اظہار کیا تھا کہ اس کے لکھنے سے میرے اصلی مقاصد یہ تھے کہ نوجوان مدرسین کے لئے مسائل تعلیمی کے ایک مختصر مگر جامع بیان مہیا کر دوں اور اپنے مقدور پھر تعلیمات کے مطالعہ کو اس سے زیادہ محفوظ اساس پر قائم کر دوں جتنی محفوظ کہ وہ اس زمانہ میں مجھے معلوم ہوتی تھی۔ اس زمانہ میں بعض بہت ہی اچھے رسالے علانیہ تجربی نوعیت کے موجود تھے اور نفسیات برائے پڑھنے "منطق برائے مدرسین" اخلاقیات برائے مدرسین اور ایسے ہی چند اچھے رسالے بھی موجود تھے لیکن میرے علم کی حد تک انگریز مصنفین نے اصول تعلیم کو باقاعدہ طور پر بیان کرنے کی، متعلقہ تجربہ کے اہم واقعات کو بتانے کی اور ہر قدم پر اس امر کے ظاہر کرنے کی بہت کم کوشش کی تھی کہ ان واقعات کی توجہ دہیہ اور توضیح ان وسیع اصول کے ذریعہ کس طرح واضح کی جا سکتی ہے جنہیں نفسیات اور دوسرے علوم (سائنس) سے اخذ کیا گیا ہے۔ میں نے جو کام اپنے ذمہ لیا اس کی یہ نوعیت تھی بالفاظ دیگر میں نے اظہار کے اس طریقہ کو قطعاً ترک کر دیا جو درسیات کو ایسے دو جدا گانہ حصوں میں تقسیم کر دیتا تھا جن میں سے ایک کو عموماً "نظری" اور دوسرے کو عملی کے نام سے موسوم کیا جاتا تھا اور ایک ایسا طریقہ اختیار کیا جس کا مقصد ان دونوں کو ایک مربوط اور مسلسل سلسلہ میں منسلک کرنا تھا۔

جیسا کہ واقعات سے ظاہر ہوتا ہے یہ امر میرے لئے فطری طور پر باعث تشفی ہے کہ میں نے معاملہ کے سمجھنے میں کوئی غلطی نہیں کی۔ اگر اس چھٹے ایڈیشن کی

اشاعت کے موقع پر میں اس کتاب کو بہتر بنانے کے لئے اتنا زیادہ وقت دیکھتا جتنا کہ گزشتہ چند سالوں کے کام پر مناسب غور کرنے کے لئے ضروری تھا تو یہ میری مزید طمانیت اور تشفی کا موجب ہوتا لیکن مجھے دوسری کتابوں کے حوالوں کی ایک با احتیاط نظر ثانی کرنے پر اور اس خیال پر قانع ہونا پڑا کہ جب تک کہ میں صحیح سوالات اٹھاؤں اور ان پر صحیح اسپرٹ میں بحث کروں قارئین کے بعض دفعہ میرے نتائج سے اختلاف کرنے پر مجبور ہو جانے کے باوجود کوئی نقصان عائد نہ ہو گا نہ جو ان مدرس کو تعلیمی مسائل پر غور کرنے کی اور اس طرح رفتہ رفتہ بطور خود نتائج حاصل کرنے کی قوت بڑھانی کی تربیت دینی ہی بڑی چیز ہے۔

گولڈ اسمتھس کالج
نیو کراس۔ سی۔ بی
ستمبر ۱۹۱۳ء

ٹی۔ رمینٹ

اس طباعت جدید کے لئے حوالہ جات کی فہرستوں کی نظر ثانی کی گئی ہے تاکہ اس موضوع کی بہترین جدید کتابوں کی طرف قارئین کی رہنمائی کیجاسکے۔

ٹی۔ رمینٹ

گولڈ اسمتھس کالج
نیو کراس۔ سی۔ بی
جون ۱۹۲۲ء

فہرست مضامین

حصہ اول

مہتدی

صفحہ

۱

۲۶

باب

(۱) تعلیم کے معنی

(۲) نظر اور عمل

حصہ دوم

تعلیم کامیکانیہ

۴۴

۷۵

(۳) مدرسہ

(۴) تعلیم اور حکومت

حصہ سوم

تعلیم کا موضوع

۱۰۳

(۵) مطالعہ اطفال

حصہ چہارم

ذرائع تعلیم (۱) تدریس

۱۴۳

(۶) مضامین کا انتخاب۔

صفحہ

باب

- (۷) مضامین درسیہ کی وسعت اور حدود ۱۹۷
- (۸) باقاعدہ طریق عمل کے چند اصول یا مقولے - ۲۶۷
- (۹) مضامین کی ترتیب اور اسباق کا تسلسل ۳۰۳
- (۱۰) مضامین کا ارتباط باہمی - ۳۷۳
- (۱۱) تدریس کا عمل - ۴۰۳
- (۱۲) تدریس کی تدبیریں یا ذرائع - ۴۳۹
- (۱۳) تدریس پر پبلک امتحانات کا اثر ۴۷۱
- (۱۴) مدرسہ جس طرح کہ اس کو تدریس کے لئے منظم کیا گیا ہے - ۴۹۷
- (۱۵) تدریس کے مادی حالات ۵۲۹

حصہ پنجم

ذرائع تعلیم (ب) تربیت مدیرین (ٹریننگ)

- (۱۶) تربیت کے مسائل ۵۴۷
- (۱۷) مدرس کا اقتدار ۵۵۹
- (۱۸) مدرس کا اثر ۵۹۱
- (۱۹) مدرسہ کی سوسائٹی اور اس کا اثر - ۶۰۷

حصہ اول

تمہیدی

بِسْمِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

اُصول تعلیم

پہلا باب

تعلیم کے معنی

”اپنے آپ سے پوچھئے کہ وہ کونسا اصلی محرک ہے جو آپ کو جب کہ آپ کسی کام میں مشغول ہوتے ہیں اکساتا ہے۔ میں آپ سے یہ نہیں دریافت کر رہا ہوں کہ آپ کے کام کرنے کا اصلی محرک کیا ہے۔ یہ ایک جداگانہ چیز ہے۔ آپ کو اپنے ناندان کو پالنا ہو گا۔ والدین کی مدد کرنی ہو گی۔ آپ کو شادی کرنی ہو گی۔ یا ایسے ہی دوسرے مقدس اور مقدم محرک ہوں گے جو صبح محنت کرنے پر مجبور کرتے اور شام غور و تامل کی تحریک کرتے۔“

باعث ہوتے ہوں گے لیکن اس وقت جبکہ آپ کام پر کافی اہنک سے لگے ہوتے ہیں تو وہ کونسا محرک ہوتا ہے جو اس کی ہر حرکت کو متاثر کرتا ہے؟۔ جان رسکن (دی ٹو پائس)۔

تعریف کا مسئلہ بہت کم لوگ ایسے ہوں گے جنہیں کسی نہ کسی معنی میں تعلیم سے دلچسپی نہ ہوگی۔ والدین، مدرسین، تنظیمیں مدرسہ، پیشوایاں مذہب اور مدبرین ان سب کی زبانوں پر یہ لفظ بکثرت ہوتا ہے اور ان سب کے متعلق یہ فرض کیا جاسکتا ہے کہ وہ اس لفظ کو اس کے معنی کے ایک کم و بیش معین تصور کے ساتھ استعمال کرتے ہیں۔ لیکن اگر دنیا میں کوئی ایسی چیز بھی ہے جس کو نظریہ تعلیم کہتے ہیں۔ اور اس نوبت پر ہم اس کے وجود کو فرض کرنے کی اجازت چاہتے ہیں۔ تو اس کے منجملہ اور فرائض کے ایک فریضہ یہ ہے کہ وہ مروجہ خیالات کی تنقیدی جانچ کر کے ان کی کوتاہیوں اور ان کے نقائص کا اظہار کرے۔ یہ کوئی غیر ضروری کام نہیں ہے کیونکہ معلم کے کام کی چھوٹی سی چھوٹی تفصیل بھی اس کے تعلیمی مقصد کے عام تصور سے لازمی طور پر متاثر ہوتی ہے اور یہ کہنا کوئی مبالغہ نہیں ہے کہ تعلیمی عمل کے اکثر و بیشتر نقائص کی وجہ تعلیم کے کسی واضح مقصد کی عدم موجودگی یا کسی غلط مقصد کا وجود ہے۔ اس لئے ہم کو اس موضوع کے حدود کو معین کرنے کے مسئلہ سے فوراً مقابلہ کرنا چاہیے اگرچہ کسی وسیع تحقیق کی ابتداء ہی میں ایسے کام کو ہاتھ لگانا ایک مشکل چیز ہے۔ بلاشبہ یہ صحیح ہے کہ وسیع اور عام تصورات کا اظہار کرنے والے الفاظ مثلاً تعلیم، مذہب اور حکومت، کے عقب میں جو حقیقی معنی مضمر ہیں اس کو ایک جملہ میں

مختصراً بیان کرنے کی کوششوں کا ناکام ہونا ایک طرح سے پہلے ہی سے بندھا ہوا ہے۔ تاہم جیسا کہ کسی اور سلسلہ میں نہایت دانشمندانہ طور پر کہا گیا ہے ”ہم ہر اہم اصطلاح کی بہترین تعریف کی تلاش کرنے کی اہمیت کو گھٹانے پر اور اس تعریف کے معلوم کرنے کی اہمیت کو بڑھانے پر“ مائل ہوتے ہیں۔ ”حقیقت حال یہ ہے۔ جیسا کہ افلاطون کے بہت سے قارئین جانتے ہیں کہ یہ محض ایک ایسی حقیقت ہے جس کا یاد رکھنا اور منطبق کرنا مشکل ہے۔ کہ کسی تعریف پر بحث کرنے کے بعد جو چیز ہمیں حاصل ہوتی ہے اکثر دفعہ اس کا بہت تھوڑا سا اظہار اس ضابطہ کی اعلیٰ موزونیت کے ذریعہ ہوتا ہے جس کو ہم بالآخر اختیار کرتے ہیں۔ یہ زیادہ تر اس مزید وضاحت اور وسعت پر مشتمل ہوتی ہے جس میں اس مواد کی خصوصیات جس سے یہ ضابطہ متعلق ہوتا ہے ذہن کے روبرو اس کی تلاش کے عمل کے دوران میں لائی جاتی ہیں۔“ تعلیم کی تعریف کی بحث کو ابتدا ہی میں ایک نمایاں جگہ دینے سے ہم کم از کم ایک صحیح نقطہ نظر اختیار کر سکیں گے تاکہ ہمیں معلم کے کام کی نوعیت کی ایک واضح بصیرت حاصل ہو جائے اگرچہ اس سے ہم ان نتائج پر نہ پہنچ سکیں جن کی عملی قدر و قیمت فوراً واضح ہو جائے۔ سب سے پہلے ہمیں لفظ تعلیم کے اُن دو معنوں لفظ تعلیم کو دو طرح میں امتیاز کرنے دیجئے جن میں کا ایک وسیع اور استعمال کیا جاتا ہے دوسرا محدود ہے۔ وسیع اور کم معین معنی میں تعلیم

نشو و نما کا وہ عمل مراد ہے جس کے ذریعہ انسان بچپن سے سکن بلوغ کو پہنچتا ہے، وہ عمل جس کے ذریعہ وہ خود کو مختلف طریقوں سے اپنے طبعی، اجتماعی اور روحانی ماحول کے مطابق کر لیتا ہے۔ اس لئے روسو اور ورڈسورٹھ نے ”تعلیم فطرت“ کے متعلق ہم سے بہت کچھ کہا ہے اور اس لئے ہم بعض اوقات کسی کتاب کے مطالعہ کو، کسی سے دوستی پیدا کرنے کو، پردیس کی چند روزہ اقامت کو، والدین کے اور شہری فرائض کی بجا آوری کو، قانون اور رسم و رواج کی پابندی کو اور کسی مذہبی ادارے کی رکنیت کو تعلیم کے ایک طویل عمل کے اجزاء تصور کرتے ہیں۔ لیکن محدود اور زیادہ معین معنوں میں جیسا کہ اس کو عام بول چال اور قانونی دفعات میں استعمال کیا جاتا ہے تعلیم کے مفہوم میں تہذیب ذات اور ماحول کے عام اثرات شامل نہیں ہیں بلکہ اس سے مراد صرف وہ خاص اثرات ہیں جو کسی قوم کا بالغ اور نوجوان حصہ اپنے کس حصہ پر جان بوجھ کر قصداً ڈالتا ہے خواہ یہ اثرات خاندان کے ذریعہ ڈالے جائیں یا مذہب یا حکومت کے ذریعہ۔ بلاشبہ اس لفظ کے وسیع معنی کی خوردہ گیری کرنا اپنی علیت کا بیجا اظہار کرنا ہے لیکن حقیقی معنی کے لحاظ سے تعلیم کے عمل میں صرف انہیں تدابیر کی اجرائی شامل ہے جنہیں بچہ کے نشو و نما میں تبدیل و ترمیم کرنے کی غرض سے خاص طور پر روئے لایا گیا اور جنہیں ایک کم و بیش واضح مقصد کے مطابق تجویز کیا گیا ہو۔

لے جے ماکن نے سیرت کی تعمیر میں دلچسپ طریقہ سے بیان کیا ہے۔
 تلے ہے بیس۔ ل نے اپنے اقتضائیہ خطبہ میں جو اس نے سنٹ انڈوز پر دیا تھا اس امتیاز
 کو واضح طور پر ظاہر کیا ہے (۱۶۷ ص ۲۳)۔

تعلیم کا مقصد | تعلیم کو ثانی الذکر معنی میں سمجھ لینے کے بعد اور اپنی توجہ کو زیادہ تر مدرس کے فریضہ پر جو حقیقی معلوم ہے، مرکوز

کر دینے کے بعد ہمیں اُس نصب العین کی نوعیت دریافت کرنے دیجئے جس کے حصول کی تعلیم کو کوشش کرنی چاہیئے۔ اس عمل سے ایسا معلوم ہوگا کہ ہم موجودہ واقعات اور حقیقتوں سے پرے ہٹے جا رہے ہیں لیکن آخر کار نصب العین واقعات سے اہم تر ہوتے ہیں کیونکہ یہ ترقی کے ضروری شرائط ہیں۔ پس ہم کہتے ہیں کہ اگرچہ ہمارا اصلی موضوع مدارس تعلیم ہے لیکن یہ بالکلہ مدرسین ہی کا مسئلہ نہیں ہے اور نہ قوم کی کسی ایک جماعت کا۔ والدین مزدوروں کو کام پر لگانے والے مذہبی جو شیملے لوگ اور دوسروں کی طرح مدرس بھی اس مسئلہ پر اپنے خاص طریقہ سے غور کرنے پر اور اس حقیقت کے اُس پہلو پر ناوا جی زور دینے پر مائل ہوتا ہے جو اتفاقاً اس کی توجہ کو اپنی طرف کھینچ لیتا ہے۔ کسی بحث کو جیسی کہ یہ ہے، کم از کم کل کو بیان کرنیکی کوشش کرنی چاہیئے جس کے مختلف حصے یا پہلو وہ تصورات ہیں جو عام طور پر مروج ہیں۔ پس ہمیں ان تصورات میں سے چند پر غور کرنے دیجئے لیکن اس عمل کے دوران میں ہمیں یہ چیز یاد رکھنی چاہیئے کہ ہر عام غلطی تقریباً یقینی طور پر کسی اہم حقیقت کی تحریف ہوتی ہے۔

”ذریعہ معاش“ کا معاملہ | ایک اوسط آدمی خصوصاً اگر وہ ملازمین کا نوکر رکھنے والا یا ضرورت سے زیادہ تردد کرنے والا باپ ہو، غالباً اہم سے یہ کہیگا کہ مدرس تعلیم کا مقصد یہ ہے کہ وہ طالب علم کو اس قابل بنادے کہ وہ (طالب علم) اپنی آئندہ

زندگی کے فرائض کو زیادہ کارکردگی کے ساتھ انجام دیکے اور یہ کہ تعلیم کے کسی جز یعنی تدریس کے کسی شعبہ کی قدر و قیمت اس حقیقت پر منحصر ہوتی ہے کہ کسی شخص کے روزمرہ کام کی ضروریات سے یہ شعبہ کس حد تک بالراست تعلق رکھتا ہے۔ وہ اس امر کا دعویٰ کر سکتا ہے کہ ایک عام تعلیم میں بھی جس کو حرفتی تعلیم سے ممیز کیا گیا ہو، اختصار نویسی کے جیسا مضمون بھی تاریخ سے یا طباطبائی (پوان کافن) انظم سے کہیں زیادہ اہم ہے۔ وہ یہ بھی بحث کر سکتا ہے کہ ابتدائی مدارس میں آج کل جو وقت پڑھنے اور لکھنے کو دیا جاتا ہے اس کا ایک حصہ باغبانی یا خیاطی کو زیادہ فائدہ کے ساتھ دیا جاسکتا ہے۔ ان آراء میں صداقت کا ایک اہم عنصر دیکھنے کے لئے ہیں زندگی کی سادہ ترین حقیقتوں پر صرف ایک نظر ڈالنے کی ضرورت ہے۔ کیونکہ کسب معاش یا کم از کم کسی پیشہ کا اختیار کرنا ایک اچھی باقاعدہ زندگی کا اتنا اہم جز ہے کہ اس کی طرف سے تیاری کے کسی اسکیم میں غفلت نہیں برتی جاسکتی۔ لیکن اس کہلی ہوئی حقیقت کو نظر انداز کرنے کے بعد بھی کہ کوئی شخص ایک وسیع حد تک یقینی طور پر پیشین گوئی نہیں کر سکتا کہ کم از کم ایک عمومی سوسائٹی میں کوئی بچہ اپنی روزی کس خاص طریقہ سے کمائیگا اس چیز کا معلوم کرنا مشکل نہیں ہے کہ یہ روٹی اور مکھن کا نصب العین بالکل غیر موزون ہے۔ ممکن ہے کہ معمولی مزدور پر پڑھنا لکھنا سیکھے بغیر اپنے کام کو اتنی ہی عمدگی سے انجام دے سکتا ہو لیکن پڑھنا اور لکھنا اس وسیع تر تعلق کے ذرائع مہیا کرتے ہیں جس کی وجہ سے دماغ میں وسعت اور

پک پیدا ہو جاتی ہے اور جس نے آج کل کے مزدور کو ایک اتنا ہی ہوشیار شہری بنا دیا ہے جتنا کہ (ایک صدی قبل) کا کوئی دیہاتی امیر ہوتا تھا، اس کے علاوہ اگرچہ کسب معاش بہت سے لوگوں کے کاموں کا ایک اہم جز ہے لیکن آخر یہ صرف ایک جز ہی ہے۔ یہ سوال کہ کوئی شخص اپنی فرصت کے اوقات کس طرح بسر کرتا ہے اتنا ہی اہم ہے جتنا کہ یہ سوال کہ وہ اپنے کام کو کس طرح انجام دیتا ہے حقیقت حال یہ ہے کہ اس کے اوقات فرصت بسر کرنے کے طریقے ایک بڑی حد تک کام کرنے والے کی حیثیت سے اس کی کارکردگی کا تعین کرتے ہیں جس شخص کو اس کے دفتر یا کارخانہ کے امور کے علاوہ کسی اور چیز سے عقلی دلچسپی نہیں ہوتی وہ اس شخص کی نسبت کرتے عقلی اور اخلاقی حیثیت سے لازمی طور پر ایک ادنیٰ سطح پر زندگی بسر کریگا جس کی زندگی زیادہ وسیع اور زیادہ متمول ہے اور جس نقطہ نظر کو یہاں مطعون ٹھرایا گیا ہے اس کے لحاظ سے بھی یہ شخص ایک ناقابلِ خواہش پیداوار ہے۔ اس امر کو فرض کرنے کا مغالطہ کہ اس محدود معنی میں ساری تعلیم کو عملی اور مفید ہونا چاہیئے اس عمیق اور دور رس حقیقت کی تحریف ہے کہ کسی شخص کے بچپن میں جو علم حاصل کیا جاتا ہے اور جو عادتیں ڈالی جاتی ہیں انہیں ایک وسیع معنی میں عملی اور زندگی کے کسی نہ کسی مقصد کے لئے مفید ہونا چاہیئے۔

مدرس کا مغالطہ لیکن اگر ضرورت سے زیادہ متردد والدین یا کوتاہ نظر ماہر معاشیات اس یکطرفہ نصب العین کو

اپنے دل میں جگہ دینے پرائل ہیں تو مدرس ان سے کسی طرح پیچھے نہیں ہے۔ اس کا مخصوص مغالطہ اگرچہ وہ اس کا حقیقتاً ذمہ دار نہیں ہے۔ یہ ہے کہ وہ تعلیم اور تدریس کو ایک ہی چیز سمجھتا ہے اور مدرسہ کا حقیقی مقصد کتاب علم یا اس سے بھی زیادہ بجدی چیز امتحانات کی کامیابی تصور کرتا ہے۔ اس میں شبہ نہیں کہ یہ غار کا ایک دوسرا بت ہے ہم کو اس کہلی ہوئی حقیقت پر تفصیل سے بحث کرنے کی ضرورت نہیں کہ محض علم ہی علم سے، اگر یہ ایک اچھے تربیت یافتہ دماغ کے ہر کتاب بھی ہو، کسی شخص میں وہ خصوصیات پیدا نہیں ہو سکتیں جنہیں ہر شخص وقت کی نظر سے دیکھتا اور جنہیں معلم ترقی دے سکتا ہے۔ تاہم یہ ایک ایسی حقیقت ہے جس کا اعادہ کیا جانا خالی از منفعت نہیں کیونکہ حالات کی مجبوری کی وجہ سے ایک غیر موزوں نصب العین عملاً موجود ہے اگرچہ کوئی شخص عقلی دلائل کے ساتھ اس کی حمایت کرنے کی کوشش نہیں کرتا۔ امتحانات کا نظام اور اس کے متلازمہ مرئی انعامات ہی علم کے بت کو اس کی کرسی پر قائم و برقرار رکھنے کے زیادہ تر باعث ہوئے ہیں جیسا کہ آگے چلکر ہم ایک باب میں پڑیں گے اس نظام کا بھی ایک موقع و محل ہے اور اس کی اپنی ایک قدر و قیمت ہے لیکن غالباً اس کو غیر مہینہ طور پر ہی طریقہ سے استعمال کیا گیا ہے لیکن جب محض علم ہی علم تو ایک طرف عقلی قابلیت کو مدرسہ کی کامیابی کا واحد پیمانہ بنا لیا جاتا ہے تو اس کو جتنا بھی برا بھلا کہئے کم ہے۔ دور جدید کے سربرآوردہ انگریز مدرسین بھی وہ لوگ تھے جنہوں نے علم پرستی اور دماغی قابلیت کے کمال اشتیاق کے متلازم خطرات کو واضح طور پر دیکھا اور جنہوں نے

خالص عقلی معیاروں کے استعمال کی مخالفت کرنے کی جبرأت کی۔

نظریہ ساز لوگوں کے ضابطے | جن تصورات پر ہم نے غور کیا ہے وہ غلط ہیں کیونکہ یہ ایک حد تک ہی صحیح ہیں

اور تعلیمی نظریہ سازوں کی واحد خوبی یہ ہے کہ اگرچہ انھیں ایسے ایک دوسرے سے اختلاف رہا ہے اور بعض اوقات یہ عملی مدرسین سے اپنی قدر و منزلت کرانے میں ناکام رہے ہیں لیکن انہوں نے مروجہ آراء کے ایک طرف ہونے کو ظاہر کر دیا اور اس مسئلہ کے جملہ حالات پر غور کرنیکی ضرورت پر اصرار کیا ہے۔ مثلاً ہر برٹ اسپنسر نے تعلیم کی تعریف ”مکمل زندگی کی تیاری“ کی ہے۔ یہ ایک ایسی تعریف ہے جو اگرچہ ہم کو کچھ زیادہ دور نہیں لگاتی لیکن جس کو ہم اُن نتائج کے پابند ہوئے بغیر فائدہ کے ساتھ قبول کر سکتے ہیں جو اس تعریف کے مصنف نے اس سے اخذ کئے ہیں۔ اور لوگوں نے بھی ہمیں تعلیم کے ایک بہتر تصور سے ہتیا کرنے کی کوشش کی ہے اور یہ بتایا ہے کہ اس کے متعدد مقاصد ہیں جن میں فطرت انسانی کی جسمانی، عقلی، جمالیاتی اور اخلاقی پہلو کی ہم آہنگانہ کشت کاری شامل ہے۔ ایک نقطہ نظر سے یہ بیان ایماکنڈ ہے۔ یہہ ہیں جزئی اور یک طرفہ مقاصد سے واضح طور پر متنبہ کرتا ہے۔

یہ ہم سے کہتا ہے کہ ہمیں طلباء کی ترکیب اس طرح کرنی چاہیے کہ اس امر کا کوئی امکان نہ ہے کہ ہم اپنی تربیت کے ذریعہ سیرت کی ایسی قسموں کی پرورش و پرداخت کریں جو قدرتا یک طرفہ ہوں۔ غور و فکر کرنیوالا

متلون آدمی جس کی مثال شکسپیر نے ہملت میں دی ہے یا جلد باز سوچے سمجھے بغیر عمل کرنے والا آدمی جس کی متعدد مثالیں تاریخ اور عام تجربہ میں ملتی ہیں یا وہ روح جو ایک جمالیاتی زندگی میں کامل تسکین و تسفی کی تلاش میں ہوتی ہے جیسی کہ ٹینین نے دی پیالیس آف آرٹ میں بیان کی ہے یا انسانی شکل میں حیوانِ محض، اُس نوجوان آدمی کے جیسا جس کے متعلق اڈلین نے کہا ہے کہ ”اس کے ہاں صحت کا ایک بڑا ذخیرہ تھا لیکن اس کے سوا اور کچھ نہ تھا اور اگر انسان کا کام محض زندہ رہنا ہی ہوتا تو پورے ملک میں اس سے زیادہ مکمل نوجوان نہ ملتا۔“

ہم آہنگانہ تہذیب | لیکن ہم آہنگانہ کشت کاری کے جملہ میں مشکلات پوشیدہ ہیں۔ سب سے پہلی بات یہ ہے کہ اس کی جو کچھ بھی قدر و قیمت ہے وہ ایک خالص رسمی قسم کی ہے۔ اس سے نصاب کے مشمولات کے متعلق یا تربیت کے حقیقی یا تربیت کے حقیقی مقاصد کے بارے میں کوئی آگاہی حاصل نہیں ہوتی۔ مثلاً ہمیں یہ فرض کر لینے کے لئے چھوڑ دیا جاتا ہے کہ جب تک ہم کسی طریقہ سے طالب علم کی عقل کو تیز اور اس کی ”قوتوں“ کی کشت کاری کر رہے ہوں یہ امر ناقابلِ لحاظ ہے کہ ہم کیا پڑھا رہے ہیں یا کس قسم کے چال چلن کی حوصلہ افزائی کر رہے ہیں۔ اور اگر اس ضابطہ میں ترمیم بھی کی جائے اور اس امر کی وضاحت بھی کر دی جائے کہ یہ سوال کہ آیا ہم شطرنج سکھا رہے ہیں یا علم ہندسہ اور آیا ہم چوری کے فن کو اپنی تربیت کی تجاویز میں شامل کر کے اہل اسپارٹا کی تقلید کر رہے ہیں یا نہیں ایک اہم سوال ہے تب بھی ہماری مشکلات کا خاتمہ نہیں ہوتا۔ کیونکہ ہم اس چیز کا کس طرح

تعیین کریں کہ جس ”ہم آہنگی“ کا یہاں ذکر کیا جا رہا ہے اس میں کب خلل واقع ہو رہا ہے؟ ہر غور و تامل کرنے والے مدرس اور والد نے اُس نقطہ کے معین کرنے میں وقت محسوس کی ہے جبکہ عقلی مشاغل کے اشتیاق یا فنون لطیفہ کے جذبہ کی متوالی گرمی یا کرکٹ اور فٹ بال کے جوش سے اس چیز کا امکان ہے کہ توازن الٹ جائے اور زندگی کو بحیثیت مجموعی بے کا۔ غالباً افسوس ناک طور پر بے کار بنادے۔ اور وہ ہم سے یہ سوال کریں گے۔ ”آپ کا اصول وہم آہنگی، کہاں ہے؟ ہم کو قوتوں کی ایک پیچیدہ صف کی طرف متوجہ کرنے اور اُن کی ہم آہنگانہ نموکو دیکھنے کا حکم بڑے اخلاقاً سے دینے کے بجائے کیا آپ ہمیں کوئی ایسا اصول نہیں بتا سکتے جو سب پر حاوی ہو اور جس کے استعمال سے اس قسم کی نموکا یقین ہو جائے؟ کیا کوئی ایسا واحد مقصد نہیں ہے جس کے حصول کی کوشش اس امر کی ضامن ہوگی کہ یہ ساری چیزیں اس میں شامل ہو جائیں گی؟“

اخلاقی سنواری مقصد ہونا چاہیے | اس کے جواب کے لئے زیادہ دور جانے کی ضرورت نہیں۔ اُن گواہوں کا جم غفیر، جنہیں تعلیمی مصلحین کہا جاتا ہے، یا کم از کم ان میں سے وہ لوگ جن کا کام مستقل اور مفید ثابت ہو رہا ہے عملاً یہ کہتے ہیں کہ بچہ حقیقتاً اور سب سے پہلے ایک ”عمل کرنے والا عضو“ ہے اور مدرس کا اصلی فریضہ یہ ہے کہ وہ عضلات کی دولت یا علم کے کمال یا احساسات کی تہذیب اور لطافت کی نہیں بلکہ سیرت کے استحکام اور پاک کی کشت کاری کرے اور یہ کہ ساری تعلیم کو جو اس نام کی سزاوار ہے آپ کے حقیقی معنی اور قدر و قیمت اُسی وقت حاصل ہوتے ہیں جبکہ وہ طالب علم کے چال چلن کے

مستمرہ محکوموں پر اثر انداز ہو بالفاظ دیگر اخلاقی مقصد سب سے افضل ہے۔ اس سے ہمارا مقصد یہ نہیں ہے کہ دوسرے مقاصد غیر اہم ہیں بلکہ ان کے حصول کی کوشش کسی خطرہ کے بغیر صرف اسی وقت کی جاسکتی ہے جبکہ انہیں اعلیٰ ترین مقصد کے ماتحت تصور کیا جائے۔ تعلیم میں بھی ایک چیز ہے جس کو کتنا ہی ملحوظ رکھئے مگر پھر بھی کم ہے۔ پس ہم یہ بات محض ایک مقدس رائے کی حیثیت سے نہیں بلکہ ایک ایسے بیان کی حیثیت سے مقرر کر لیتے ہیں جس کو حقیقی سنجیدگی کے ساتھ قبول کرنا اور جس پر کسی لغزش کے بغیر عمل پیرا ہونا چاہیے کہ تعلیم کا حقیقی مقصد۔ وہ جس سے دوسرے سارے مقاصد کے معنی، جو اس کے لگ بھگ ہیں، پیدا ہوتے ہیں۔ سیرت کی تشکیل ہے۔

ایک اعتراض پر غور کیا جاتا ہے غالباً قارئین یہ محسوس کریں گے کہ یکطرفہ مقاصد کی عیب جوئی کے باوجود ہم نے خود اپنی بحث کا خاتمہ ایک ایسے مقصد کا انتخاب کر کے کیا جو اتنا ہی یکطرفہ دکھائی دیتا ہے جتنے کہ وہ مقاصد جنہیں ہم نے نام منظور کیا۔ یہ پوچھا جاسکتا ہے کہ کیا علم اور عمل دو جداگانہ شعبے نہیں ہیں اور کیا یہ ایسے دو جداگانہ مقاصد کی نمائندگی نہیں کرتے ہیں جن کی اہمیت کو انصافاً مساوی تصور کیا جاسکتا ہے؟ اور یہ بھی سوال کیا جاسکتا ہے کہ کیا جسمانی صحت کم از کم اتنی ہی ضروری نہیں ہے جتنا کہ صحیح کردار؟ اور کوئی شخص ایسی تعریف کے متعلق کیا خیال کرے جو اس چیز کا مطالبہ کرتی ہے کہ سامنس یا نقشہ کشی کے سبق میں بھی ایک اخلاقی مقصد ہی کو غلبہ حاصل رہے؟

اس اعتراض کے متعلق ہم یہ کہتے ہیں کہ سب سے پہلے اس سے

کردار اور اخلاق کے ایک ناکافی اور غیر موزون تصور کا اظہار ہوتا ہے اس سے یہ بات مترشح ہوتی ہے کہ کردار زندگی کا ایک حصہ ہے۔ ایک ممتاز مصنفؒ کا خیال تھا کہ یہ کسر پچھ ہے۔ حالانکہ واقعہ یہ ہے کہ ساری زندگی ہی کردار ہے جس حد تک کہ زندگی کا تعلق فعل بالحمد سے ہے۔ اس اعتراض سے یہ بھی مترشح ہوتا ہے کہ اخلاق کا تعلق صرف ایسے معاملات سے ہے جیسے کہ سچ بولنا، قرض ادا کرنا اور اسی قبیل کے اُمور ہیں اور یہ کہ اس کے بموجب اخلاقی تعلیم اخلاقی اُصول کے ایک ضابطہ کی راست تعلیم پر مشتمل ہوتی ہے حالانکہ حقیقت حال یہ ہے کہ اخلاق، سارے کردار کی ایک صفت ہیں۔ صحت یا سائنس یا فن کی تحصیل ایک قسم کا کردار ہے۔ اگر ہم اپنے طالب علم کو یہ تربیت دیر ہے ہیں کہ وہ اپنے جسم کا احترام اور اس کی احتیاط کرے یا وفاداری اور محنت سے صداقت کی تلاش کرے یا اپنے ارد گرد کی دنیا کی خوبصورتی کی صحیح قدر کرے تو ہم اس کے ذریعہ اس میں اچھے کردار کی عادتیں ڈلوادے ہیں اور یہی تربیت سب سے بڑی چیز ہے، کم از کم ایک عام تعلیم میں جس کو خاص تعلیم سے ممیز کیا جاتا ہے۔ جو طالب علم مدرسہ کے کمرے کے مشاغل میں دیانت اور کشتگی حاصل نہیں کرتا وہ اپنے پیشہ کے ساتھ بیوفائی کرتا ہے اور اس معنی کے لحاظ سے وہ اُس لاپرواہ کاریگر کی طرح ایک بد اخلاق شخص ہے جس کے متعلق یہ کہا گیا تھا کہ اُس نے ”اپنے ہتھوڑے کی ہر زد سے سارے احکام عشرہ کو پارہ پارہ کر دیا“

دوسری بات یہ ہے کہ ہمیں اس چیز کو ہمیشہ یاد رکھنا چاہیے کہ اکتسابی علم کا آخری نتیجہ ہمیشہ کسی نہ کسی قسم کا کردار ضرور ہوتا ہے۔ ایک موثر تصور عمل کے لئے محض ایک صحیح کام دیتا ہے۔ کوئی شخص جو عمل کرتا ہے وہ ایک بڑی حد تک اس کے علم پر منحصر ہوتا ہے اور کسی شخص کا جو مبلغ علم ہوتا ہے اس کا انحصار اس کی دلچسپیوں پر ہوتا ہے۔ اس لئے اگر سائنس، فنون یا ادب کا کوئی شعبہ ایک غالب دلچسپی حاصل کرے تو دوسری ادنیٰ قابلیت کی دلچسپیاں کم از کم کمزور ہو جاتی اور شاید کالعدم ہو جاتی ہیں۔ مثلاً اگر کسی لڑکے کو تاریخ و جغرافیہ کی تعلیم اس طرح دی جائے کہ تنگ تر معنی میں مفید ہونے کے علاوہ اس نے سیر و سیاحت اور معقول تاریخی قصوں میں اس کی دلچسپی کو ابھارا اور اس طرح اس کو کھیلوں کے اخبار اور ایک اپنی والے خوفناک رسالہ سے محفوظ رکھا ہے تو تب ہی مدرس کی تدریس نے ایک حقیقی اخلاقی اثر ڈالا ہے۔ اور ہمیں اس چیز کے دہرائی کی اجازت دیجئے کہ یہی وہ اخلاقی اثر ہے ذوق کے مستحسن شعبوں کا بھی افتتاح ہے جو زندگی کی ایک عام تیاری میں جس کو حرفتی تیاری سے میسر کیا جاتا ہے، ایک مدارس کی زندگی کی قدر و قیمت معلوم کرنے کی سب سے زیادہ یقینی اور سب سے زیادہ سخت آزمائش ہے۔

اُس گہری مشابہت کا معلوم کرنا خالی از دلچسپی نہیں جو اس مہول میں جس کو یہاں بیان کیا گیا ہے اور جدید نفسیات نے میلان میں پائی جاتی ہے چونکہ قدم نفسیات نے عقلی اور اخلاقی تربیت کو جدا کر دیا تھا اور اس کو زیادہ تر اول الذکر سے سروکار تھا اس لئے اُس نے اپنے آپ کو

زیادہ تر ”عقلی قوتوں“ کی تحلیل کے لئے وقف کر دیا جن سے ”عملی یا فاعلی قوتوں“ کو سختی سے ممیز کیا جاتا تھا۔ لیکن جدید نفسیات نے جزاً عضویات کے اثر کے ذریعہ یہ اہم سبق سیکھا ہے کہ علم بالآخر عمل کا خدمت گار ہے۔ ولیم جیمس نے لکھا ہے ”ہماری فطرت کا ارادی شعبہ تصوری اور احساسی دونوں شعبوں پر غالب ہے یا سیدھا سادھی انگریزی میں اس کا مطلب یہ ہوا کہ عمل ہی کی خاطر ادراک اور تفکر موجود ہوتے ہیں۔ مجھے یقین ہے کہ میں اس نتیجے کے بیان کرنے میں غلطی نہیں کر رہا ہوں جو ان اساسی نتیجے میں سے ایک ہے۔ جن کی طرف جدید عضویاتی تحقیقات کی ساری رو ہمیں بھائے لئے جارہی ہے“ درسیاتی نتیجہ ظاہر ہے۔ معلم کو سوچنے دیجئے کہ عمل پر اس کی تدابیر کا آخری اثر کیا ہوتا ہے۔ کام کے اور فرصت کے وقت کاروبار کی جگہ اور گھر میں اجتماعی اور شہری ذمہ داریوں کی بجائے آوری میں اور اس وقت وہ نوجوانوں کی تدریس اور رہنمائی میں کوئی بڑی غلطی نہیں کر سکتا بشرطیکہ وہ دوسرے امور میں بھی صحیح طور پر غور و تامل کرے۔ اخلاقی مقصد کی برتری کے اُصول سے ان لوگوں کو خوفزدہ ہوئی ضرورت نہیں ہے جن کے خیالات اقتصادی وجوہ کے سبب سے زیادہ تر محقول اور پختہ تدریس اور عقلمندی سے بنائے ہوئے نصاب ناموں کی طرف مائل ہیں۔ یہ اندیشہ کیا جاتا ہے کہ بہت سے لوگ

۱۔ ملاحظہ ہو ”اضطراری فعل اور اللہیت“ (یقین کرنے کے ارادہ میں صفحہ ۱۱۴)۔ اسی مصنف کے مکالمات کے تیسرے اور چوتھے باب سے اس کا مقابلہ کیجئے۔

ایسے ہیں جو اس اصول کے اس طرح مجرد طور سے بیان کئے جانے پر اپنی پسندیدگی کا اظہار کریں گے اور کسی عام تقریر کو ختم کرنے کے لئے اس کو یقیناً استعمال بھی کریں گے مگر جو اس کو ایک ایسے تصور کی حیثیت سے جو سارے تعلیمی عمل پر حاوی ہو خوش آمدید کہنے میں پس و پیش کریں گے لیکن خود ان کے نقطہ نظر سے ایسی متزلزل رضامندی کے اظہار کا کوئی حقیقی سبب نہیں ہے کیونکہ زیادہ بہتر راستہ پر مضبوطی کے ساتھ ثابت قدم رہنا نہ صرف اس چیز کی اجازت دیتا بلکہ ہم سے حقیقی طور پر اس کا مطالبہ بھی کرتا ہے کہ ہم ان بہترین عطیوں کی خلوص سے خواہش کریں جن میں جسمانی اور عقلی تہذیب کو یقیناً ایک وقیع رتبہ حاصل ہے۔ تا وقتیکہ سیرت صحت مند اعصاب اور عضلات کی ایک مستحکم بنیاد پر قائم نہ ہو اس کی بہترین عمارت کا بھی ڈھب جانا ضروری ہے۔ یہ بات بھی ظاہر ہے کہ جب تک ہم زندگی کے اُس شعبہ کو جس میں ہم ہیں اتنی اچھی طرح نہ جان لیں جتنی کہ ہماری قوتیں اور حالات اس کے جاننے کی اجازت دیتے ہیں اس وقت تک ہم کوئی بہترین کام انجام نہیں دے سکتے۔ حقیقی نمونہ اُس دماغ کا نمونہ ہے جو اپنی دنیا میں عمر بھر ان مقاصد کے حصول میں مہمک رہتا ہے جنہیں وہ صحیح تصور کرتا ہے اور جو اُس دنیا کے سمجھنے میں مستغرق ہوتا ہے تاکہ اس کو ان مقاصد کی صحت کا اطمینان ہو جائے۔

ایک اور اعتراض | اخلاقی مقاصد کی فضیلت پر ایک دوسری طرف بھی اعتراض کیا جاسکتا ہے۔ بہت سے مدرسین

اگرچہ وہ ان پسند و نصیحت کے عادی ہیں جن سے درسیات کی کتابیں پُر ہوتی ہیں، غالباً ہمیشہ اُس بلند سطح پر رہنے کے خیال پر تبسم کریں گے جس کو یہاں بیان کیا گیا ہے۔ لیکن ہمیں یہ کہنے دیجئے کہ اگر تعلیم کا کام اخلاق پیدا کرنا ہے تو اس کے لئے یہ ضروری نہیں ہے کہ معلم اپنی عرق ریزیوں کے حقیقی مقصد کے متعلق ہمیشہ سوچتا ہی رہے۔ جیسا کہ ہم نے اوپر بیان کیا ہے کسی شخص کا کہنا نا کہانا یا ورزش کرنا ایک اخلاقی معنی رکھتا ہے کیونکہ یہ کردار کا ایک جز ہے یعنی یہ کام اس غرض سے کیا جانا چاہیئے کہ یہ اُن اعلیٰ مقاصد کی، جو کسی شخص کی زندگی کے نصب العین ہوتے ہیں، مزاحمت نہیں بلکہ مدد کرے لیکن اس کی وجہ سے یہ ضروری نہیں ہے کہ ہم اس وقت سیر یا غذا کی لطف اندوزی کے علاوہ کسی اور چیز کے متعلق بھی سوچتے رہیں۔ اسی طرح گو ہم بظاہر سائنس کو سائنس کی خاطر اور فن کو فن کی خاطر اپنی طور پر پڑھاتے ہیں مگر حقیقتاً اس ساری مدت میں ہم اعلیٰ اخلاقی مقصد کی اطاعت کرتے ہوتے ہیں کیونکہ اچھی تعلیم کی حقیقی کسوٹی اس سوال میں موجود ہوتی ہے۔ یہ سبق طالب علم کے آئندہ کردار کو اور اس کے وقت بسر کرنے کے مسمرۃ طریقوں کو کس طرح متاثر کرے گا؟۔

تعلیم اور اخلاقیات | اس باب کے مطالعہ کے دوران میں اخلاقی فلسفہ کے طالب علم کو اُن خیالات اور مشکلات کو پڑھ کر تردد ہوا ہو گا جو ہم اخلاق کو پہلی صف میں جگہ دیکر اپنے لئے پیدا کر رہے ہیں کیونکہ جب سے کہ انسان نے زندگی کے گہرے

مسائل پر غور و تامل کرنا شروع کیا ہے اُس وقت سے کردار اور سیرت کے معنی اختلاف کا موضوع رہے ہیں اسی وجہ کو پیش کر کے ایک مشہور مصنف نے تعلیم کی تعریف میں ایسے سارے الفاظ سے احتراز کرنے کی حقیقتاً صلاح دی ہے۔ اس امر کا اظہار بشکل ضروری ہے کہ جس نقطہ نظر کو یہاں اختیار کیا گیا ہے اس کے لحاظ سے ایسی تجویز پر ایک لمحہ کے لئے بھی غور نہیں کیا جاسکتا۔ اگر اخلاقی نظریہ بنانے والے لوگ اپنے اختلافات کو دور کر لیں تو بلاشبہ ہم مقاصد تعلیم کا تعین زیادہ عمدگی سے کر سکیں گے۔ ان اختلافات کی نوعیت نامی ہے اور استحقاق اور واجب کے جیسے الفاظ کے حقیقی معانی سے متعلق ہوتی ہے۔ اس اثنا میں انسان کو زندگی بسر کرنی ہے اور معلم کے ذمہ یہہ کام کیا گیا ہے کہ وہ اس کو صحیح طریقہ پر زندگی بسر کرنے میں مدد دے۔ صحیح طور پر زندگی بسر کرنے کے حقیقی معنی خواہ کچھ ہی ہوں لیکن اگر معلم اس اخلاقی ترتیب کو جو وہ اپنے ارد گرد پاتا ہے پیش نظر رکھے تو اس کے لئے کافی ہے۔ اس کے ملک و زمانہ کا اعلیٰ ترین اخلاقی معیار اس کے ممکن الحصول نصب العین کا کام دے سکتا ہے اور یہ اخلاقی معیار ان نیکیوں کی خاص شکل اختیار کرتا ہے جن کی کسی قوم کے بہترین افراد سب سے زیادہ قدر و منزلت کرتے ہیں۔ یہ روشن خیال سے روشن خیال والدین کی یہ خواہش

۱۔ میں، تعلیم علم (سائنس) کی حیثیت سے، باب اول۔

۲۔ مبادی اخلاقیات کے بارہویں باب میں ہے۔ میں نے اُس چیز کے متعلق جو کسی قوم کی تہذیب و میلان مستمرہ کہا جاتا ہے جو رائے ظاہر کی ہے اس سے اس بیان کا مقابلہ کیا جائے۔

ہوتی ہے کہ ان کے بچوں میں محنت، خود ضبطی، استقلال، سچائی اور ایسی ہی صفت کی عادتیں ڈلوائی جائیں اس لئے جو مدرس اس بات کو عملاً تسلیم کرتا ہے کہ کسی مدرسہ کا اصلی کام ایسی ہی تربیت دینا ہے اس کے واجبات میں یہ چیز داخل نہیں ہے کہ وہ اخلاقی نظریہ کے مسائل کے متعلق بھی تردد کرے کوئی شخص بس اتنا کہہ سکتا ہے لیکن اس حقیقت سے انکار نہیں کیا جاسکتا کہ اخلاقیات کا مطالعہ مدرس کی رائے کو ان سارے امور کے متعلق روشن کر دے گا جو اس کے پیشہ کے اعلیٰ ترین مقاصد سے متعلق ہیں۔

بس اسی نقطہ پر تعلیم کا اجتماعی اور قومی پہلو برسرِ منظر آجاتا ہے۔ یہاں تک ہم نے تعلیم کا ذکر ایک ایسے عمل کی حیثیت سے کیا ہے جو انفرادی سیرت کے نمونے میں مدد دیتا ہے لیکن واقعہ یہ ہے کہ ہم کسی ایسے فرد کا تصور ہی نہیں کر سکتے جو سوسائٹی سے علیحدہ رہنے کے باوجود زندہ رہتا اور نشو و نما پاتا ہے اور پہلی نظر میں فرد اور سماج کے حقوق میں ایک خاص محاصمت اور تنازعہ دکھائی دیتا ہے۔ افلاطون اور ارسطو نے فرد کے حقوق کو سماج کے حقوق میں جذب کر کے اس شکل کو حل کر دیا اور عیسائیت کے زمانہ سے قبل یہی میلان عام تھا۔ حال حال تک عیسائیت فرد کی خود مختاری اور آزادی پر زور دیتی تھی اس وجہ سے نہیں کہ اس کی تعلیم یکطرفہ تھی بلکہ اس لئے کہ ابتدائی عیسائی نے ایک نامعلوم ملک میں اپنے آپ کو روحانی حیثیت سے اجنبی محسوس کر کے یہ ضروری خیال کیا کہ وہ خود کو دنیا سے بالکل معین طور پر علیحدہ کرے

لیکن اگر عیسائیت۔ یہ تعلیم دیتی ہے کہ ہر شخص کو اس کی اپنی نجات کے لئے کوشش کرنی چاہیے تو وہ یہ بھی تعلیم دیتی ہے کہ ہم آپس میں ایک دوسرے کے اراکین ہیں۔ ایسی حالت میں کیا ہم یہ کہیں کہ تعلیم کے دو مقاصد ہیں، فرد کی کمالیت یا کمال اور قوم کی فلاح و بہبود؟ یہ کہنا زیادہ صحیح ہو گا کہ اس کا مقصد کسی فرد کی مدد کرنا ہے تاکہ وہ قوم کی فلاح و بہبود میں اور اسی کے حصول کی کوشش کے ذریعہ خود اپنی کمالیت کی جستجو کرے جن فلسفیوں نے فرد اور سماج کے حقوق میں باہمی مصالحت کرانے کی کوشش کی ہے وہ اگر اس حقیقت کو پیش نظر رکھتے تو اچھا ہوتا کہ تنہا فرد تخیل کی ایک ایجاد ہے۔ ہم کہہ سکتے ہیں، جیسا کہ ہم نے اوپر کہہ دیا ہے، کہ تعلیم کا مقصد جس حد تک کہ اس کی تحدیدیں اجازت دیتی ہیں، انفرادی سیرت کی تشکیل ہے اور اسی کے ساتھ ساتھ ہم کسی تناقض کے بغیر یہ بھی کہہ سکتے ہیں کہ اس کا مقصد اچھے شہری بنانا ہے۔

قومی پہلو | شہری بنانے کے جملے سے ہمارا مطلب ایک تنگ اور خود غرضانہ حب الوطنی کی تعلیم نہ سمجھا جائے۔

یہ انتباہ ضروری ہے کیونکہ ایک وسیع حکومت کے متعلق بھی کوتاہ نظری سے کام لینا بالکل ممکن معلوم ہوتا ہے۔ قومی جھنڈوں کا نصب کرنا اور قومی ترانوں کا گانا اگرچہ اپنی حد تک بالکل واجب ہے لیکن اچھے شہری بنانے سے ہمارا جو مطلب ہے اس کا یہ ایک بہت ہی چھوٹا

۱۔ مدارس سوال میں کام اور کھیل صفحہ ۲ مصنفہ مس بیل سے مقابلہ کیجئے۔

۲۔ ملاحظہ ہو میکینری کی مبادی اخلاقیات، باب نہم۔

جستہ ہے اس کا حقیقی مطلب یہ ہے کہ کسی برطانوی یا امریکی یا جرمن بچے کے روحانی ورثہ کا غالب عنصر برطانوی یا امریکی یا جرمن ہے اور اس مجموعی ورثہ میں اس کو نجات کی تلاش کرنی چاہیئے مثلاً جب ہم کسی لڑکے کی تربیت کے متعلق یہ کہتے ہیں کہ اس کا کردار ایک شریف آدمی کے کردار کے مماثل ہونا چاہیئے تو اس سے ہمارا مطلب، اس ملک میں معنائاً ایک انگریز شریف آدمی کے کردار سے ہوتا ہے۔ حتیٰ کہ ضمیر بھی — جسے جیسا کہ وہ احساس جو کسی اخلاقی اصول کی خلاف ورزی کرنے سے پیدا ہوتا ہے۔ ایک بڑی حد تک ”فرقہ واری ذات“ کی آواز ہوتا ہے۔ اور اگر سیرت کی راست تشکیل میں قومی غضب العین ایک حکمراں جز ہوتے ہیں تو ان کا اثر نصاب ناموں کے تعین میں بھی کسی طرح کم نہیں ہوتا۔ اس امر کو کہ قومی تہذیب کو تدریس کی اساس ہونا چاہیئے ابتدائی مدارس کی حد تک ایک اصول کی حیثیت سے تسلیم کر لیا گیا ہے اور اعلیٰ تعلیم کے شعبہ میں بھی اس کو دن بدن تسلیم کیا جا رہا ہے۔ جرمنی کے ولیم ثانی نے ایک موقع پر جو اس کے ملک کے اعلیٰ مدارس کے لئے عہد آفریں تھا، کہا تھا۔ یہ ہمارا فرض ہے کہ ہم لوگوں کو نوجوان جرمن نہ کہ نوجوان یونانی یا رومن بننے کی تعلیم دیں۔ ہم کو از منہ وسطیٰ کی قدیم خانقاہی تعلیم کی اساس کو جو صدیوں سے چلی آرہی ہے، ترک کر دینا چاہیئے۔ ہمیں جرمن زبان کو اساس بنانی چاہیئے اور جرمن انشا پردازی کو ایک ایسا مرکز ہونا چاہیئے جس کے اطراف ساری چیزیں گردش کریں

ہم اس بیان کو اس غلط حسب لوطنی کو قبول کئے بغیر جس کا یہ ملہم ہے ، قبول کر سکتے ہیں۔ قومی تہذیب کو ساری مدارس کی تدریس کی اساس ضرور ہونی چاہیے مگر اس سے کسی تعلیم یافتہ آدمی کا نقطہ نظر اور اس کی ہمدردیاں کوتاہ اور محدود نہیں ہو جانا چاہئیں۔ اگر قومی عظمت موجود ہو تو اس کو سمجھنا اور اس کی قدر کرنی چاہیے لیکن امتیازی طبقوں کو جو اپنے اور حکومت کے اعراض کو ایک ہی سمجھتے ہیں، لوگوں سے ناجائز فائدہ نہیں اٹھانا چاہیئے اب ہمیں اس حد تک اپنے نتائج کا خلاصہ کرنے دیجئے۔

خلاصہ۔ (۱) تعلیم کا اعلیٰ ترین مقصد جس میں دوسرے سارے مقاصد شامل ہیں، اپنی مقدور بھریرت کا سنوارنا ہے۔ اس سے انکار کرنا گویا درختوں کی وجہ سے جنگل نہ دیکھ سکنے کی عدم قابلیت کا اعتراف کرنا ہے۔

(۲) اس سے ہمارا مطلب یہ نہیں ہے کہ ہم راست باز ہو قوت کو چالاک بد معاش سے بلند تر مقام دیں۔ اس امر کا تعین کرنا مشکل ہے کہ ان دونوں میں سے کون زیادہ نقصان کا باعث ہوتا ہے گو عقلی اور جمالیاتی مقاصد ذیلی اور ماتحت مقاصد ہیں لیکن یہ بہت ضروری ہیں کیونکہ ہم بہترین چیز کو جائزے اور اس سے لطف اندوز ہوئے بغیر بہترین کام انجام نہیں دیکتے۔

۱۔ تعلیم میں ایک شہری معیار کے خطرات کے متعلق ملاحظہ ہو تدریس میں عقل سلیم
مصنفہ پرنٹ صفحات ۲۸۲ تا ۲۸۷

(۳) تعلیم کا مقصد حقیقتاً عملی ہے، فی الحقیقت روٹی اور مکھن کے معنی میں نہیں بلکہ ایک وسیع مفہوم کے اعتبار سے جس علم کو عمل کے کسی شعبہ میں استعمال نہ کیا جاسکتا ہو وہ ناکارہ سے بھی بدتر ہے۔ شاید کوئی علم ایسا نہیں ہے جو بذاتہ افادت سے خالی ہو لیکن مدارس میں بہت سی ایسی چیزیں پڑھائی جاتی ہیں جنہیں بچہ اغراض زندگی کے لئے استعمال کرنے کے ناقابل ہوتا ہے مثلاً جغرافیائی واقعات کی فہرستیں، سنیں کے سلسلے، غیر معروف الفاظ کے توڑ جوڑ اور اس حال اور اسی قبیل کی ہر چیز۔ لیکن ہماری مذمت و ملامت کو صرف ایسی تہا ماشالوں ہی پر نہیں بلکہ تعلیم کے اُن وسیع نظاموں پر بھی مبنی ہونا چاہئے جو جاننے کو کرنے پر یعنی علم کو عمل پر ترجیح دیتے ہیں۔

(۴) چونکہ بچہ کو ایک مجرد فرد کی حیثیت سے نہیں بلکہ کسی قوم کے ایک رکن کی حیثیت سے زندگی گزارنی ہے اس لئے ہم کسی تنہا شخص کے بغیر تعلیم کی تعریف یہ کر سکتے ہیں کہ اس کا کام اچھے شہریوں کا پیدا کرنا ہے۔

اب اُن ذرائع کی طرف رجوع کر کے جن کی مدد سے ان مقاصد کو حاصل کرنا ہے کوئی شخص فوراً اُس عمل کے متعلق سوچنے لگتا ہے جس کے ذریعہ طالب علم کے دماغ میں تعلیم کے مختلف مسئلہ شعبوں کے علم کی عمارت بنانی ہے۔

ذرائع تعلیم تدریس اور تربیت | تعلیم کا یہ جز مدرس کے وقت اور اس کی توجہ کا اتنا بڑا حصہ لے لیتا ہے۔

کہ اکثر دفعہ اس کو خود تعلیم کے مساوی تصور کیا جاتا ہے لیکن اس کے کام کا ایک اور رخ بھی ہے یعنی کردار کے معاملات میں بچہ کو قابو میں رکھنے اور اس کی رہنمائی کرنے کا رخ۔ ان دونوں رخوں کو یعنی تدریس اور تربیت کو اکثر دفعہ علی الترتیب کتاب اور بید کی علامتوں کے ذریعہ جائز طور پر ظاہر کیا گیا ہے۔ اس زمانہ میں یہ اعتراض کر کے بلاشبہ محنت انکار کرنا ہے کہ تدریس کے معنی بچہ کو کتاب پر لگانے سے اور ضبط و رہنمائی کے معنی ڈنڈے کے استعمال سے کچھ زیادہ ہی ہیں معلم کا یہ فریضہ ہے کہ وہ ان کے معنی دریافت کرے اور ایک معقول نظریہ سے اس کو اس جستجو میں مدد ملنی چاہیے۔ یہاں جس نقطہ پر اصرار کیا جا رہا ہے وہ یہ ہے کہ اگرچہ وہ بچہ کے کردار کے ضبط و اہتمام کرنے والے کی حیثیت سے سیرت تو سنوار رہا ہے لیکن مدرس کی حیثیت سے بھی وہ سیرت کی تشکیل میں مدد دیر رہا ہے مگر بالواسطہ طور پر، طالب علم کی دلچسپیوں کی رفتار کو تیز کر کے اور ان کی توسیع کر کے اور سچائی اور صداقت کی طرف اس کی رہنمائی کر کے تاکہ وہ اس کو جانے اور اس کا احترام کرے۔

حوالہ جات

پروفیسر ن نے اپنی تصنیف تعلیم میں انفرادیت کے دعویٰ کے جواز کو، جس کو اعلیٰ ترین مقصد تصور کیا جانا چاہیے، بڑے موثر طریقہ سے ثابت کیا ہے۔ مسٹر کمٹن بروک نے حقیقی اعتقاد میں عقلی جمالیاتی اور اخلاقی مقاصد کے مساوی طور پر واجبی ہونے کی تائید کی ہے۔ پروفیسر آڈمس نے اپنی تصنیف تعلیمی نظریہ کا ارتقا میں مختلف

تاریخی مقاسد پر بحث کی ہے۔ ذیل کی کتابیں بھی ملاحظہ ہو۔ ولٹن
تعلیم سے ہمارا کیا مطلب ہے۔

ٹی۔ سی۔ مور، تعلیم کس کو کہتے ہیں۔
ڈیوئی، جمہوریت اور تعلیم اور مدرسہ کی سوسائٹی۔
بیاگلے۔ تعلیمی عمل۔ باب سوم۔

دوسرا باب نظر اور عمل

”ایک صحیح نظریہ بجدِ عملی ہوتا ہے۔ اس سے زیادہ وہ کیا دے سکتا ہے۔“

(دو ٹرپ فلڈ)

اس باب کا مقصد یہ سوال کہ آیا تعلیم کا کوئی علم، جس کو حقیقی معنیٰ میں علم (سائنس) کہا جاسکے، موجود ہے یا حقیقتاً ہو سکتا ہے بڑا امتیاز عہ فیہ رہا ہے اس لئے خالص تدریسی یا سمجھنے کی طرف بڑھنے سے قبل مناسب معلوم ہوتا ہے کہ اس چیز کو دریافت کر کے اس بحث کے گرد و غبار کو صاف کرنے کی کوشش کی جائے کہ ”علم (سائنس)“ اور فن (آرٹ) ”نظر“ اور ”عمل“ کی اصطلاحوں کے متضامین جوڑ جنہیں عام طور پر تعلیم میں استعمال کیا جاتا ہے، کن معنوں میں واجبی طور پر استعمال کئے جاتے ہیں اور تعلیم کے اُن دونوں رخوں میں کیا تعلق ہے جن کا ان اصطلاحوں سے ظاہر ہونا فرض کیا جاتا ہے۔ اس نوبت پر ایسی منطقی تحقیق اور بھی زیادہ ضروری ہے کیونکہ بعض لوگ تعلیم کے نظری مطالعہ کو علانیہ حقارت کی نظر سے

دیکھتے یا زیادہ سے زیادہ اس سے محض اغماض کرتے ہیں۔ اس باب کے حدود کا لحاظ کرتے ہم اس مطالعہ کے جواز کو ثابت کرنے کی توقع نہیں کر سکتے لیکن ہم اس بات کو واضح کرنے میں کامیاب ہو سکتے ہیں کہ تعلیم کے علم (سائنس) یا نظریہ کو کس چیز کے انجام دینے کے قابل ہونا چاہیے تاکہ وہ اس نام کا مستحق ہو سکے۔

سائنس علم اور فن غالباً قارئین یہ نتیجہ پہلے ہی سے اخذ کر لیں گے کہ یہ سوال کہ آیا تعلیم کا کوئی علم (سائنس) بھی ہے یا نہیں ایک حد تک الفاظ کا معاملہ ہے۔ اگر ہم انسانی علم کے کسی ایسے شعبہ پر غور کریں جس کو متفقہ طور پر علوم (سائنس) میں شمار کیا جاتا ہے تو ہم دیکھیں گے کہ یہ ایک ایسی حقیقت کے مربوط اور باقاعدہ مجموعہ پر مشتمل ہوتا ہے جس کی شکل عام ہوتی ہو ایک کم و بیش معین اصطلاحات استعمال کرتا اور جس کا مطالعہ کسی خاص علمی مقصد کے بغیر خود اس کی خاطر کیا جاتا ہے۔ مثلاً محض دس، کیمیا دان، عضویات دان، ماہر ارضیات اور ماہر نفسیات اپنی اس حیثیت کے نظاموں کے ترتیب دینے میں کوشاں ہوتے ہیں لیکن یہ کوئی ضروری بات نہیں ہے کہ انہیں ان فوائد کا بھی خیال ہو جو شاید انجینئر، تاجر، طبیب، ماہر معدنیات اور مدرس علی الترتیب ان کی تحقیقات کے نتائج سے حاصل کریں گے لیکن اگر اس کے برخلاف ہم تحقیق کے ان شعبوں پر غور کریں جنہیں فنون میں شمار کرنے سے کسی کو انکار نہ ہوگا مثلاً زراعت، کان کنی اور جہاز رانی تو ہمیں معلوم ہوگا کہ اگرچہ ان فنون میں سے ہر ایک میں اصول کا ایک باقاعدہ مجموعہ اور ایک اصطلاحی محاورات کا مجموعہ موجود ہوتا ہے،

مگر اُن کا مقصد علم نہیں بلکہ کچھ اور ہوتا ہے اور یہ کہ ان کا اصلی مقصد جاننا نہیں بلکہ کرنا یا کسی چیز کو انجام دینا ہوتا ہے۔ اگرچہ یہ کوئی بہت بڑا امتیاز نہیں ہے لیکن یہ کافی واضح ہے۔ پس ان وسیع ممیزہ معنوں میں علم اور فن کی اصطلاحوں کو استعمال کرنے پر یہ چیز بالکل واضح ہو جاتی ہے کہ تعلیم ایک علم (سائنس) نہیں بلکہ ایک فن (آرٹ) ہے لیکن بعض فنون کو باقاعدگی اور عموماً کے ایک ایسے درجہ پر پہنچا دیا گیا ہے کہ انھیں اکثر علوم ہی کہا جاتا ہے لیکن اس صورت میں ہمیں اُن خالص علوم میں جن کا مطالعہ محض علم کی خاطر کیا جاتا ہے اور اُن عملی علوم میں امتیاز کرنا چاہیے جو ہماری تعریف کے بموجب بعض فنون کے مشابہ ہوتے ہیں۔ متذکرہ صدر فنون کے علاوہ طب، جراحی، اور دوسرے سارے فنون کو بھی جو سائنٹیفک اصول پر مبنی ہیں، اسی طرح عملی علوم کہا جاسکتا ہے۔ یہ فرض کر کے کہ تعلیم میں بھی اصول کا ایک باقاعدہ اور منطقی طور پر مربوط مجموعہ موجود ہے۔ ایک ایسا مفروضہ جس کو ہم اس کتاب کے باقی ابواب میں ثابت کرنے کی کوشش کریں گے۔ ہم اس کو ایک عملی علم کہہ سکتے ہیں۔

نظر اور عمل | اب ہم نظر اور عمل کی اصطلاحوں کی طرف رجوع کرتے ہیں بعض خالص علوم کے۔ مثلاً حیاتیات، کیمیا اور طبیعیات۔ نظری اور عملی دونوں رخ ہوتے ہیں۔ اول الذکر اُن واقعات اور تعلیمات کے ایک باقاعدہ بیان پر مشتمل ہوتا ہے جو کسی علم (سائنس) نے دریافت کر لئے ہیں اور ثانی الذکر میں آنکھ کی وہ یزی ہاتھ کا وہ استقلال اور مواد کے استعمال کرنے کی وہ مہارت و رکار

ہوتی ہے جن پر علم کی ترقی و بہت زیادہ دار و مدار ہوتا ہے۔ فنون یا عملی علوم کے بھی نظری اور عملی رُخ ہوتے ہیں۔ لیکن بلاشبہ ان میں فرق یہ ہوتا ہے کہ خالص علوم میں عمل کا وجود نظریہ کی خاطر ہوتا اور عملی علوم میں نظریہ عمل کی خاطر موجود ہوتا ہے۔ پس فنون میں سے کسی ایک کے مطالعہ میں دو چیزیں مضمر ہوتی ہیں اولاً علم کا ایک باقاعدہ مجموعہ جس کو زیادہ تر مناسب و موزون علوم سے اذکیا گیا ہو اور جو اُس فن کا نظریہ ہوتا ہے اور ثانیاً مہارت اور تجربی حکمت کے وہ عناصر جن سے اُس فن کے عملی رُخ کی تشکیل ہوتی ہے۔ ہمارے روبرو جو مسئلہ پیش ہے اس پر اس امتیاز کو منطبق کر کے ہم مشروط طور پر فن تعلیم کا نظریہ اور عمل کہہ سکتے ہیں یہ صحیح ہے کہ ”عمل“ کی اصطلاح مبہم ہے۔ ہم نے اس کتاب میں اسکو مدرسہ میں مدرس کے حقیقی کام کو ظاہر کرنے کے لئے مختص کر دیا ہے۔ ہم جانتے ہیں کہ تعلیم کے عمل پر جس کو ”نظریہ“ سے ممیز کیا گیا ہو کتابیں لکھی جاتی، انصاف نامے تجویز کئے جاتے اور امتحانی پر۔ بے مرتب کئے جاتے ہیں لیکن کوئی شخص جس نے ان چیزوں کے لکھنے کی کوشش کی ہے، اس امر سے انکار نہ کریگا کہ اس امتیاز اور فرق کا برقرار رکھنا مشکل ہے۔ جس کی اصل وجہ یہ ہے کہ جس حد تک کہ اس سارے موضوع کا تعلق باقاعدہ خیال اور ایضاح ہے اس کو بجا طور پر نظریہ کے نام سے موسوم کیا جاتا ہے۔ اصل فرق یہ ہے کہ نظریہ کے بعض حصے عام پہلوؤں پر اور بعض خاص تفصیلات پر زور دیتے ہیں۔ اس کتاب میں اس معنی کے لحاظ سے نظر اور عمل میں کوئی امتیاز نہیں کیا گیا ہے۔ ہم نے ان اصطلاحوں کو جس طرح استعمال کیا ہے اس کے اعتبار سے

عمل مطالعہ کا نہیں بلکہ کمرہ جماعت کا معاملہ ہے۔

نظریہ کی عام بے اعتباری | اس نوبت پر اُن اصلی اسباب کا معلوم کرنا سبق آموز ہوگا کہ کیوں بعض دفعہ نظریہ کو بے اعتمادی کی نظر سے دیکھا جاتا اور کیوں وہ لوگ اس کے

ساتھ لاپرواہی برتتے ہیں جنہیں اپنی زندگی کے ہر لحظہ میں اس سے عملاً سروکار ہوتا ہے۔ ہم نے کسی شرط یا عذر کے بغیر یہ فرض کر نیکی جرات نہیں کی ہے کہ علم کا ایک ایسا مجموعہ موجود ہے جو نظریہ تعلیم کہلائے جانے کا مستحق ہے لیکن اس خصوص میں کم از کم متعدد سنجیدہ کوششیں کی گئی ہیں اور یہ دریافت کرنا مناسب ہوگا کہ کیوں یہ اتنے بہت سے مدرسین کو متاثر کرنے میں ناکام رہا ہے۔

(۱) نظریہ عمل سے پیچھے | اولاً یہ کہ یہ ایک مشہور بات ہے کہ کسی فن کے مطالعہ میں نظریہ عمل کے ماتحت ہوتا رہ جاتا ہے۔

جہا زراعی اور فن طبابت میں کوئی ایسی چیز مدوں کرنے سے قبل جو نظریہ کے نام سے موسوم کئے جانے کی مستحق ہو، ہل جوتا، ہمندروں پر جہا درانی کی اور طبابت و حکمت کا کام انجام دیا ہے۔ اگر یہ بیان اُن فنون کے متعلق صحیح ہے جو بہت ہی ابتدائی جبلتوں کے، یعنی اُن جبلتوں کے مطابق ہیں جو بقائے ذات سے قریبی تعلق رکھتے ہیں تو ہمیں اس چیز کی توقع کرنی چاہئے کہ یہ تعلیم کے جیسے زیادہ مبہم اور بظاہر کم ضروری فن کے متعلق اور بھی

زیادہ صحیح ہوگا۔ یہی وجہ ہے کہ ہم نے تعلیم کے مقاصد اور ذرائع کے کسی مکمل اور مربوط بیان کے مرتب کئے بغیر ہی بیسویں صدی میں قلم رکھا ہے۔ کچھ تو اس حقیقت کی وجہ سے کہ تدریس کو ایک مدت مدید تک مذہبی یا پادریانہ پیشہ کا ایک صنفی فریضہ تصور کیا جاتا تھا اور کچھ اس موضوع کی اہمیت کو محسوس کرنے میں ایک خاص قومی کندہ زہنی کی وجہ سے تعلیم کے عمل میں ہماری ترقی کو قابل حیرت نہیں کہا جاسکتا اس لئے نظریہ کی ترقی کی رفتار بھی سست رہی۔ لیکن یہ کتاب اس اعتقاد کے ساتھ لکھی گئی ہے کہ مذکور الصدر وجہ اتنی کافی قوی نہیں ہے کہ اس کی بنا پر اس مواد کو جو ہمارے ہاں موجود ہے اور جس میں اب بہت سا امید افزا کام انجام دیا جا رہا ہے، حقارت کی نظر سے دیکھا جائے اور اس کی طرف سے غفلت برتی جائے۔

(۲) **متروک نفسیات** | ثانیاً یہ کہ کسی فن کے ایک تشفی بخش نظریہ کی تشریح کی توقع ایسی حالت میں کوئی عبث ہے

جبکہ خود وہ خالص علوم جن پر یہ مبنی ہے ایک غیر اطمینان بخش حالت میں ہوں۔ حال حال میں نفسیات نے جس قدر حیرت انگیز ترقی کی ہے اتنی کسی اور علم نے نہیں کی اور یہی وہ علم ہے جس کا فن تعلیم خاص طور پر رہن منت ہے۔ زمانہ قدیم کی نفسیات اس وجہ سے قابل التفات نہ تھی کہ اس میں یہ فرض کیا گیا تھا کہ دماغ کو متعدد خود مختار اور غیر متعلق "قوتیں" عطا کی گئی تھیں۔ حافظہ، تخیل، استدلال علی ہذا۔۔۔ اور ان میں کی ہر ایک قوت قابل تربیت تھی اور اس کو تربیت کی ضرورت بھی تھی۔ اب بلاشبہ قابل ماہر نفسیات ایسی غلطی کا مرتکب نہیں ہوتا۔

فی الحقیقت وہ دوسرے انتہائی سرے پر چلے گیا اور قوت کے مفید لفظ کے استعمال کو بالکل ہی ترک کر دیا ہے۔ برخلاف اس کے قوانین نفیات کی غلطیاں تعلیم کی کتابوں میں اب بھی عام طور پر پائی جاتی ہیں۔ ڈاکٹر جیمز آرڈن نے لکھا ہے ہمیں اکثر دفعہ تربیت حواس، تربیت حافظہ، تربیت تخیل پر اور قوائے تصور، تجرید اور تصدیق وغیرہ کے متعلق باضابطہ مقالے اکثر نظر آتے ہیں۔ میں جانتا ہوں کہ اس طریقہ سے دنیا کو بہت سی بہترین پسند و نصایح کی جاتی ہیں۔ میں اس چیز کا اعتراف کرتا ہوں کہ اس میں عام پسندی اور بظاہر آسان معلوم ہونے کی خوبی ہے لیکن میں اطمینان کے ساتھ یہ کہنے کی جرأت کرتا ہوں کہ اس کے باوجود یہ ایک غیر مستحسن طریقہ ہے، اس کے غیر مستحسن ہونے کی ایک بہت ہی معقول وجہ کو ڈاکٹر جان ڈیوی نے بڑی خوبی سے بیان کیا ہے۔ ”دماغ کے جدید تصور کے متعلق جو حقیقتاً ایک عمل ہے۔ نمو کا ایک عمل نہ کہ کوئی مقررہ اور معین چیز“ وہ کہتے ہیں ”قدم نقطہ نظر کے لحاظ سے دماغ دماغ تھا اور اسی پر قصہ ختم ہو جاتا تھا۔ دماغ ہر حالت میں ایک ہی تھا کیونکہ یہ قوتوں کی ایک ہی تنظیم سے منظم تھا خواہ یہ بچے میں ہوں یا بالغ میں۔ اگر کوئی فرق کیا جاتا تھا تو وہ صرف یہ تھا کہ ان ہی بنائی قوتوں میں سے بعض کا عمل مثلاً حافظہ۔ جلد تر شروع ہو جاتا تھا اور بعض مثلاً تصدیق اور استنتاج صرف اسی وقت ظہور پذیر ہوتی تھیں۔“

۱۸۹۹ء میں لکھا گیا ہے لیکن یہ اب بھی کٹیج قدیم اور متروک نہیں ہوا ہے نیچے ملاحظہ ہو صفحہ۔ (۲۵)

جبکہ بچہ میں رہنے کی مشقوں کے ذریعہ دوسروں کے خیال پر کامل بہرہ کرنے کی کیفیت پیدا ہو جاتی تھی۔ اگر کسی اہم فرق کو تسلیم کیا جاتا تھا تو وہ صرف مقدار کا فرق تھا۔ لڑکا ایک چھوٹا آدمی تھا اور اس کا دماغ ایک چھوٹا دماغ تھا۔ جسامت کے سوا ہر چیز میں ایک بالغ آدمی کے مشابہ اور توجہ، حافظہ وغیرہ کے بنے بنائے ساز و سامان سے لیس ——— نصاب، خواہ وہ لاشعوری طور پر ہی کیوں نہ ہو، اسی مفروضہ کے تحت مرتب کیا جاتا تھا کہ چونکہ دماغ اور اس کی قوتیں ہر حالت میں ایک ہی ہیں اس لئے کسی بالغ آدمی کا مواد یعنی منطقی طور پر مرتب کئے ہوئے واقعات اور اصول بچہ کے بڑھنے کا فطری مواد ہے جس کو بلاشبہ سادہ اور آسان تر ہونا چاہیے۔ کیونکہ ہوا کو اس حلوان کی طبیعت کے موافق بنانا چاہیے جس کے بال کاٹ دئے گئے ہوں۔

(۳) **نفیات کے غلط انطباق** لیکن اگر ہم اپنی نئی بات کو معقول بنانے میں احتیاط بھی کریں تو ہم اس کو تعلیمی مسائل پر منطبق کرنے میں آسانی سے غلطی کر سکتے ہیں۔ مثلاً اس مفروضہ کی بناء پر کہ تدریس کا کام ہر جہتی دماغی ورزش (جمناسٹک) کی سہرا ہی ہے نمونہ کے نصاب نامے مرتب کرنے کی اکثر دفعہ کوشش کی گئی ہے لیکن جیسا کہ ہم آئندہ کسی باب میں زیادہ تفصیل سے پڑھیں گے انتخاب مضامین کے معاملہ میں ایسے موضوعی خیالات کی رہنمائی کسی طرح قابل بھروسہ نہیں ہوتی اور یہ حقیقت کہ نفیات سے ترتیب نصاب میں کوئی

مناسب اور موزوں رہنمائی نہیں ملتی اس وسیع تر حقیقت کی ایک وجہ ہے کہ وہ کسی مسئلہ کا فیصلہ جس کا تعلق مقاصد تعلیم سے ہوا نہیں کر سکتی۔ یہ وہ نکتہ ہے جس کو پہلے باب میں واضح کیا گیا ہے۔ اس میں شک نہیں کہ جب ہم یہ دریافت کرنے کی کوشش کرتے ہیں کہ کون کون سے طریقوں کے ذریعہ ہمارے مقاصد بہترین طور پر حاصل ہو سکتے ہیں اُس وقت نفسیات ہمیں بیش قیمت آگاہی سے مہیا کرتی ہے لیکن ان مقاصد کا انحصار زندگی اور کردار کے اُن انصاب العین پر ہوتا ہے جو ہم نے اپنے لئے قرار دے دیے ہیں نہ کہ کسی ایسی چیز پر جس کی تعلیم دینے کا نفسیات دعویٰ کرتی ہے۔ نفسیات کی طرف رجوع کرنے کے بجائے ہمیں دریافت کرنا چاہیے کہ مجموعی حیثیت سے کونسا علم سب سے زیادہ قیمتی ہے اور دل و دماغ کی وہ کونسی خوبیاں ہیں جن کی وہ قوم جس میں ہم رہتے ہیں، سب سے زیادہ قدر کرتی ہے اور جن سے وہ اخلاقی فضا پیدا ہوتی ہے جس میں اس کے بہترین انسانیتہ بہتے ہیں۔

(۲) نفسیات کے جزئی | تعلیم کے نظریہ کو محض نفسیات ہی پر مبنی کرنا کی کوشش نے ایک اور نتیجہ پیدا کر دیا ہے جو اس نظریہ کو رسوا کر سکتا ہے۔ نوجوان

انطباقات -
کے لکھنے کا ایک عام رواج (فیشن) ہو گیا ہے جو درحقیقت ابتدائی نفسیات کے باضابطہ مضامین پر مشتمل ہوتی ہیں اور جنہیں جابجا تدریسیاتی تشریحات اور انطباقات کا ایک باقاعدہ سلسلہ ہوتا ہے۔ اس کا نتیجہ دو باتوں کے لحاظ سے بہت برا ہوا۔ اولاً یہ کہ عمل کی فطری تربیت کو

محکوس کر دیا گیا۔ تعلیم کے کسی نظریہ کی ابتدا خود اس کے مقدمات سے ہونی چاہیے اور اس کو اپنے راستہ پر اپنے ہی طریقوں سے چلنا اور جب کبھی ضرورت ہو نفسیات، عضویات، اخلاقیات اور علم اطفال وغیرہ سے مدد لینی چاہیے اس کے بغیر طالب علم کی رہنمائی اس طرح نہیں کی جاسکتی کہ وہ باقاعدہ طور پر تعلیم کے بنیادی مسائل کا مقابلہ کرے۔ یہ مسائل اس قدر زیادہ اہم اور پیچیدہ ہوتے ہیں کہ انہیں ایسی ضمنی آزاد کے ایک سلسلہ کے ذریعہ کوئی مفید طریقہ پر بیان نہیں کیا جاسکتا جنہیں ایک ایسی کتاب میں نشر طور پر ظاہر کیا جاتا ہے جو درحقیقت نفسیات کی ایک کتاب ہوتی ہے۔ ثانیاً یہ کہ بیان کے اس طریقہ کے ذریعہ ہلک آسانی کے ساتھ غیر یقینی یا (مقصد کے لئے) غیر اہم نفسیاتی معطیات کو قبل از قبل اور غیر مفید طور پر منطبق کیا جاسکتا ہے۔ مثلاً ایک ایسا وقت آئیگا جبکہ اختیاری نفسیات کے ماہر کے محصلہ نتائج اسے کافی یقینی اور اہم ہوں گے کہ انہیں کسی باقاعدہ کوشش میں جو نوجوان مدرس کی رہبری کے لئے کی گئی ہو، جگہ دی جائیگی۔ لیکن ایسا وقت ابھی شکل ہی سے آیا ہے اور اگر آج بھی گیا ہو تو مسائل زیر بحث پر غور و خوض نفسیاتی نقطہ نظر سے نہیں بلکہ تعلیمی زاویہ نگاہ سے ہونا چاہیے۔ اس میں شبہ نہیں کہ اگر مدرس دوسرے پیشوں کی طرح اپنے پیشہ کی ابتدا ابھی بعض علوم کے متعلقہ حصوں پر حقیقی طور سے حاوی ہو جانے کے بعد کرے تو یہ سود مند ہوگا اس کے بعد اس کو چاہیے کہ وہ اپنے فن کے نظریہ کے خود مختارانہ مطالعہ کی طرف قدم بڑھائے۔ صرف اسی طریقہ سے مسائل تعلیمی کو

ان کے حقیقی حالت میں دیکھا جاسکتا اور صرف اسی طریقہ سے ان شرائط کو پوری طرح سمجھا سکتا ہے جن پر ان مسائل کا حل ہونا منحصر ہے۔

(۵) نظر اور عمل میں افتراق ایک طرف اس نام نہاد نظریہ اور دوسری طرف کمرہ جماعت کے مسائل

عملی کے درمیان کوئی حقیقی تعلق پیدا نہ کر سکنے کی عام ناکامی سے تعلیم پر نفسیات کے ان انطباقات کی غیر تشفی بخش نوعیت کی توضیح ہوتی ہے۔ مذکورہ صدر بیان کی روشنی میں اس بات کا معلوم کرنا آسان ہے کہ یہ دونوں چیزیں ایک ساتھ نہیں چل سکتیں۔ اسی لئے جب کوئی شخص ان کتابوں کو پڑھتا ہے جو مدرسین کے لئے لکھی جاتی ہیں تو وہ ان کے ایک حصہ سے دوسرے حصہ پر گزرتے ہوئے ان میں ایک بے تعلقی محسوس کرتا ہے۔ جس حصہ پر ”نظر“ لکھا ہوتا ہے وہ مختلف سمتوں میں دماغ کی تربیت کے متعلق ایک مقالہ ہوتا ہے۔ قارئین نے جس زمین کی بڑی کدو کاوش سے تحقیق کی ہے وہ اس کی پیداوار کی کمی سے مایوس ہوتے اور ایک اطمینان کا سانس لے کر اس حصہ کی طرف بڑھتے ہیں جس پر ”عمل“ لکھا ہوتا ہے۔ لیکن یہ ایسے بہترین تجربی احکامات سے پر ہوتا ہے جو سابقہ ”نظر“ سے عجیب و غریب طور پر بے تعلق معلوم ہوتے ہیں۔

۱۔ مثلاً کون ہے ایر کی تصنیف تدریسیات کا انصاب جس کو ڈبلیو ایچ مین نے تدریسیات پر لکچرؤں کے نام سے ترجمہ کیا ہے اور بہت سی قدیم انگریزی اور امریکی کتابوں سے بھی اثر پیدا ہوتا ہے۔

لیکن اگر کوئی نوجوان مدرس سیدھے راستے سے تعلیم کے مطالعہ کی طرف بڑھے بھی اور تدریسیات میں جو کچھ کام کیا گیا ہے اس کے بہترین حصہ کو سمجھنے اور اس کی قدر بھی کرنے لگے تو ہمیں یہ حقیقت یاد رکھنی چاہیئے کہ ہم نے اس کو مدرس بنانے کے کام کا بہت تھوڑا حصہ انجام دیا ہے۔ کسی اور فن کے موثر عمل کی طرح اچھی تدریس بھی متعدد تغیر پذیر چیزوں کا ایک عمل ہوتا ہے اور اُصول اور طریقہ ہائے تدریس کا مطالعہ ان چیزوں میں سے ایک ہے۔ اگر اس مطالعہ کو مناسب طور پر جاری رکھا گیا تو یہ فی الحقیقت نوجوان مدرس کو کئی پوشیدہ گڑھوں سے محفوظ رکھ سکتا ہے۔ یہ مطالعہ اس کو خود اپنی سابقہ ذات کی یاد دوسروں کی اندھی تقلید سے محفوظ رکھنا اور اس کی اس قابل بنانا چاہیئے کہ وہ روایتی اور قدیم عمل میں اصلاح کرے۔ اس کے علاوہ یہ اس کو انقلاب بھی بنا دے کہ وہ ان اُصول کی مدد سے اپنے تجربہ کی آزمائش کر کے اس کو ہزار درجہ مفید تر بنا سکے اس مطالعہ کا یہ بھی فریضہ ہے کہ وہ مدرس کے کام کو ایک حقیقی اعلیٰ پیشہ کے مرتبہ پر پہنچا دے جو اس وقت تک ناممکن ہے جب تک کہ مدرس محض ایک تقلیدی اور تجربی سطح پر کام کرتا رہتا ہے۔ لیکن اگر اس میں ان دوسری صفات کی جو کسی شخص کو مدرس بنانے کے لئے ضروری ہیں، بہت کمی ہو تو مذکور السدہ نتائج میں سے کوئی فیجتہ بھی حاصل ہو سکتا ہے مثلاً جس مضمون کو وہ پڑھتا ہو اس میں معلومات کی کمی یا ان ذاتی خصوصیات کی کمی جو ایک مدرس کے لئے کم از کم اتنی ہی اہم ہیں جتنا کہ بستر علالت کے پاس ایک اچھا طرز عمل ڈاکٹر کے لئے یا حاضری دہانی ایک فوجی عہدہ دار کے لئے ہے۔ اس لئے یہ بآسانی ممکن ہے کہ کوئی

شخص جس نے تعلیم کے نظریہ کا مطالعہ بہت احتیاط اور بڑی بصیرت سے کیا ہو، ایک عملی مدرس کی حیثیت سے بیدار کام ہو سکتا ہے۔ بالکل اسی طرح یہ بھی ممکن ہے کہ کوئی شخص جو تدریس سے متعلق کبھی کوئی کتاب نہ پڑھنے پر فخر کرتا ہو، اعلیٰ ترین کامیابی کے سوا ہر چیز حاصل کر سکتا ہے کیونکہ اس میں بچوں کے ساتھ اور ان کے سوچنے کے طریقوں کے ساتھ جلد ہمدردی کرنے کا مادہ ودیعت ہوتا ہے۔ اس کے علاوہ اس کا طرز عمل دل موہ لینے والا دوتا اور خود وہ اپنے پیشے کے جوش سے پُر ہوتا ہے اور قدرت سے اس کو ایسی جلتیں عطا ہوتی ہیں جو اس کو خیر شعور نہ طور پر خود اپنا ایک بہت ہی کارآمد نظریہ قائم کرنے کے قابل بنا دیتی ہیں۔

ایسی انتہائی مثالوں کے لحاظ سے تعلیمی نظریہ کی قدر و قیمت کا اندازہ لگانا صریحاً نا انصافی ہے۔ نظریہ کے علم کے بغیر اچھی تدریس اور اس کو جاننے کے بعد بری تدریس دونوں ہو سکتی ہیں لیکن یہ ایسی حقیقتیں ہیں جن سے اس شخص کو کوئی تعجب نہ ہونا چاہیئے جو نظر اور عمل کے باہمی تعلق کو صحیح طور پر سمجھتا ہو۔ نظر اور عمل ایک دوسرے کے مخالف نہیں بلکہ متمم ہیں، جدا گانہ چیزیں نہیں بلکہ ایک ہی چیز کے دو مختلف پہلو ہیں اور ایک دوسرے کے بغیر بے معنی اور مہمل۔ ایک اچھی عملی تدریس کے عمل کے عقب میں نظریہ بھی ہونا چاہیئے خواہ یہ منمنی ہو یا صریحی اور ایک سمجھ دار نظریہ ساز کو چاہیئے کہ وہ موجودہ حالات کو ہمیشہ پیش نظر رکھے۔ دو انتہائی صورتوں سے بچے رہنا چاہیئے۔ محض نظریہ ساز کی صورت سے جو اُصول کے متعلق بہترین خیال آرائیاں کرتا ہے لیکن یہ خیال آرائیاں

تجربہ کے ٹھوس واقعات کے مقابل ہوتے ہی بے مایہ ثابت ہوتی ہیں دوسری صورت محض تجربی یا بحدے عامل کی ہے جو اپنے عمل کے لئے کسی معقول اساس کا متلاشی نہیں ہوتا۔ لیکن محض نظریہ ساز اور محض تجربی یک طرفہ نقاط نظر کے نتائج محض ہیں۔ جس تجربہ پر غور و تامل نہ کیا گیا ہو اس کی مثال ایک چکی کی سی ہے جس کی قدر و قیمت کے متعلق آسانی مبالغہ کیا جاسکتا ہے اور جو نظریہ حقیقی عمل پر غور و فکر کا نتیجہ نہیں ہوتا اس کو بہت احتیاط سے قبول کرنا چاہیئے۔ — پروفیسر سجوک آئجنہانی نے لکھا ہے ”تعلیم کی تاریخ ناممکن العمل نظریوں کا میدان جنگ اور ان کا قبرستان ہے اور جو شخص اس کو پڑھتا ہے وہ بہت جلد یہ سبق سیکھ جاتا ہے کہ وہ اپنی تعمیری خود اعتمادی کو معتدل کرے اور تجربہ کے اباق سیکھنے کی اور اس کے نتائج میں ہم آہنگی پیدا کر نیکی انکساری کے ساتھ کوشش کرے۔“ اس پر ہم اس چیز کا اضافہ کرنا چاہتے ہیں کہ ”تجربہ کے نتائج میں ہم آہنگی پیدا کرنے کی“ کوشش بالکل وہی چیز ہے جس سے ہمارا مطلب معقول نظریہ سازی ہے اور بالکل وہی چیز جس کی مثال سجوک نے اپنے مضمون ”دی تھیٹری آف کلاسل ایجوکیشن“ میں بڑی خوبی سے دی ہے۔ ”معقول عمل معقول نظریہ ہے جس کو اپنی ذات کا شعور نہیں ہوتا، معقول نظریہ محض معقول عمل ہے جس کو اپنی ذات کا شعور ہوتا ہے۔“

(۷) نا وقت نظریہ سازی | سب سے آخر میں ہم اس خطرہ کو تعلیم

کے کرنے پر مجبور ہیں کہ عمل کے دو سب سے
شبیبوں کی طرح تدریس میں بھی دماغ کی فطری حیثیت ایسی مستمر ہو جا سکتی
ہے کہ یہ خواب و خیال کی کیفیت پیدا کر دے اور مقرون حالت کے
واقعات پر غور و فکر نہ کرنے دے اور یہ دونوں اُس وقت جبکہ کوئی شخص کام
میں کافی مہمک ہو کارکردگی کے لئے مساوی طور پر مہمک ہیں۔ حواری
سیرت پتا لوری کی عملی تجاویز کامیاب نہیں ہوئیں اور اس کے متعلق
کہا جاتا ہے کہ وہ اپنی کم خوش کن حالتوں میں مایوس کرنے والی جماعتوں
سے ناراض ہو کر دروازے دھدھکایا کرتا تھا اور یہ بھی کہا جاتا ہے کہ ایک
موقع پر اُس نے اپنے ایک رفیق کار پر جس نے اس کو ناراض کیا تھا
جو یہ پھینکا تھا۔ لیکن اس سے اخلاقی نتیجہ بہت جلد اخذ نہ کرنا چاہیئے۔
یہ نتیجہ نظریہ کے خلاف نہیں بلکہ اس کے نا وقت دخل بیجا کے خلاف
ہے۔ فی الحقیقت ایک مدرس کی سراب خیالیاں بعض اوقات عمدہ
نتائج کی حامل ہوتی ہیں لیکن مجموعی حیثیت سے یہ یقیناً ایک ناپسندیدہ چیز
ہے کہ وہ اوقات مدرسہ میں اپنی عرق ریزیوں کے حقیقی معنی اور نتیجہ
کے خیالات میں متفرق رہے۔ جب وہ اپنے طلباء کے درمیان ہو تو
اس کو چاہیئے کہ وہ اپنی خانگی اوقات کی تجلیات کے بعد کی روشنی
پر بہرہ ور نہ کرے۔ اس طریقہ سے اس کو معلوم ہو گا کہ اس کے عمل کی بظاہر
معمولی تفصیلات کو بھی اس طرح انجام دیا جاسکتا ہے جس سے تعلیم کا
مقصد اعلیٰ آگے بڑھ سکے۔

نتیجہ | پس تعلیم کا مطالعہ کرنے کی وجہ تقریباً اس بات کے برابر

ہوتی ہے — کہ ایک معمولی مدرس کو کافی اچھا مدرس بنایا جاسکتا ہے بشرطیکہ اس کی کمزوری کا سبب ناقابل اصلاح شخصی نقائص نہ ہوں۔ اس کے علاوہ اچھے مدرس اور بھی زیادہ اچھے ہو جائیں گے اور مدرسین بفضل خدا کا بھی کوئی نقصان نہ ہوگا کیونکہ ان کے فن کے متعلق ان کے بھٹکے ہوئے خیالات وسیع اور گہرے ہو جائیں گے اور اس طرح باقاعدہ رہنمائی کے اغراض کے لئے زیادہ مفید بن جائیں گے۔ یہ حقیقت مدرس کے لئے بھی اتنی ہی صحیح ہو سکتی ہے جتنی کہ کسی بڑے شاعر کی نسبت ہوتی ہے کہ وہ پیدا ہوتا ہے، بنایا نہیں جاتا۔ لیکن جو سوال ہمارے روبرو ہے اس کا فیصلہ ایک پیش پا افتادہ مقولے سے منطقتاً پیدا کر کے نہیں کیا جاسکتا۔ اعلیٰ ترین شرا سے کمتر درجہ کے شرا کی کوئی شدید ضرورت نہیں ہے لیکن اس چیز کی شدید ضرورت ہے کہ متوسط قابلیتوں کے مدرسین کی تربیت کی جائے تاکہ وہ ان قابلیتوں سے انتہائی استفادہ کر سکیں اور اس مقصد کے حاصل کرنے کا ایک طریقہ یہ ہے کہ تجربہ پر غور و خوض کرنے کی طرف ان کی رہنمائی کی جائے جو صحت نظریہ سازی کی جان ہے۔

حوالہ جات

نظر اور عمل کے باہمی تعلق کے لئے ملاحظہ ہو آڈمس کی کتاب تعلیمی نظریہ کا ارتقا باب اول۔ مل کی منطق کتاب ششم باب دوازدہم دفات ۲-۵۔ نغیات اور تعلیم کے متعلق ملاحظہ ہو لٹن کی کتاب نغیات تعلیم باب اول۔ منسٹر برگ کی کتاب نغیات اور مدرس باب یازدہم و دوازدہم۔ تعلیمی مضامین۔ (مرتبہ فقہانی)

میں ڈیونہی کا مضمون ”نفسیات اور اجتماعی عمل“۔

نوجوان مدرس کو صلاح دی جاتی ہے کہ وہ ماہرین نفسی تحلیل کے
اصول کو بہت احتیاط سے قبول کرے۔

کرچن ملر کی کتاب جدید نفسیات اور مدرس اور ہیڈ فیلڈ کی تفسیر
نفسیات اور اخلاقیات معقول اور صحت مند کتابیں ہیں جو اس سے
زیادہ ہے جو ”جدید نفسیات“ کی بہت سی ابتدائی کتابوں کے متعلق
کہا جاسکتا ہے۔

حصہ دوم تعلیم کی مشنری

تیسرا باب

مدرسہ

”مدرس ہر جگہ موجود ہے“ — لارڈ بروہم
 پہلے باب میں ہم اس امر پر متفق ہو چکے ہیں کہ تعلیم کے لفظ کو ان اثرات
 کے ظاہر کرنے کے لئے استعمال کیا جائے گا جو بچہ کی نوکوانگے بڑھانے
 کے لئے بالقصد اس پر ڈالے جاتے ہیں اور خصوصاً وہ اثرات جو مدرس
 مدرسہ میں استعمال کرتا ہے۔ یہ سوال کہ آیا اس لفظ کو اس محدود معنی میں
 استعمال کیا جائے یا اس کے مفہوم کو اس قدر وسیع کر دیا جائے کہ یہ
 شخصی نشوونما کے سارے تصور کو شامل ہو جائے جس حد تک کہ
 اس نوجوان انحصار خارجی حالات پر ہے، سہولت کا سوال ہے نہ کہ کسی
 اصول کا۔ بہر حال اہم چیز یہ ہے کہ ہمیں معلوم ہونا چاہیے کہ ہمارا کیا
 مطلب ہے اور اس لفظ کے ابہام کو اس چیز کی اجازت نہیں دینی چاہیے
 کہ وہ ہمارے غور و فکر میں تخیل پیدا کر دے۔ اس طرح اگرچہ مدرسہ ہمارا

اصلی مضمون ہے۔ تاہم اس موضوع کا وسیع تر پہلو ہماری توجہ کو وقتاً فوقتاً اپنی طرف مبذول کر لے گا مثلاً اگرچہ اس باب میں ہمارا اصلی مقصد مدارس کی اُن مختلف اقسام کا ظاہر کرنا ہے جو دورِ حاضرہ کے متمدن ممالک میں پائی جاتی ہیں لیکن اس سے پہلے بچہ کی نشوونما کے ایک دوسرے قوی عامل یعنی اس کے گھر پر ہمیں غور کرنا چاہیئے۔ یہ نہ صرف اس لئے ضروری ہے کہ گھر اور مدرسہ کے اثرات کا آپس میں ایک گہرا اور قریبی تعلق ہے بلکہ اس لئے بھی کہ بعض اوقات ان دونوں کے وظائف و اعمال کو حتی الامکان ایک ہی ادارہ میں متحد کرنے کی کوشش کی جاتی ہے۔

گھر کا اثر | گھر کی وسیع اہمیت پر زور دینے کی مشکل ہی سے ضرورت ہے۔ دو بچوں میں ایک ہی مدرسہ کو جانے، ایک ہی قسم کے مدرسین اور ایک ہی قسم کے نظام کے زیر اثر آنے، ایک ہی قسم کی کتابوں کے پڑھنے اور ایک ہی قسم کی مشقوں کو انجام دینے کے باوجود ان کے گھروں کے مطابق ان کی عام معلومات، ان کے ذوق، ان کی گفتگو، ان کے چال چلن اور ان کی اخلاقی کیفیت میں زمین و آسمان کا فرق ہو سکتا ہے۔ اگر گھر کے اثرات کا رخ غلط سمت میں ہو تو بعض باتوں کے لحاظ سے مدرسہ تقریباً بے بس ہوتا ہے۔

زندگی کے بہت ہی ابتدائی اور اثر پذیر زمانہ میں بچہ کا اجتماعی ماحول بالکل خاندان ہی ہوتا ہے اور اگرچہ جب وہ مدرسہ جانے لگتا اور باہر کے بچوں سے دوستی پیدا کرنے لگتا ہے تو اس کا اجتماعی دائرہ وسیع ہو جاتا ہے لیکن چند سال تک اس دائرہ کا سب سے بڑا اور سب سے زیادہ مرکزی حصہ خاندان ہی ہوتا ہے۔ اوسط حالات میں

اور اگر حالات کو دانشمندی سے ترتیب دیا گیا ہو تو اس سے بھی زیادہ گہر ہی وہ مقام ہوتا ہے جس میں وہ خوبیاں پیدا ہوتی ہیں جن کی عام خصوصیت ہمدردی ہوتی ہے۔ اسی میں سچی سچی اور گہری سچی گہری محبتیں نشوونما پاتی ہیں۔ اسی میں بچہ فیاضی اور خاست بے لوثی اور خود غرضی، انصاف اور نا انصافی، سچ اور جھوٹ، محنت اور کاہلی کے فرق کو دیکھتا ہے اور اسی میں سب سے پہلے اس بات کا تعین ہوتا ہے کہ ان صفات میں سے کس کی طرف اس کا سمرہ میلان ہو گا اور اسی میں وہ بات کرنا سیکھتا اور الفاظ کا کم یا زیادہ ذخیرہ جمع کرتا ہے اور اسی کے بموجب اس کے عام تصورات کے حدود وسیع یا محدود ہوتے ہیں۔

گھر کے عمل کے متعلق | تعلیم کے جن نظریوں نے عام توجہ حاصل کی ہے وہ کسی بچہ کی پرورش و پرداخت مختلف نقاط نظر۔ میں گہری زندگی کے عمل سے جو اہمیت منسوب کرتے ہیں اس کے مختلف درجے ہیں قدیم یونانی عورتوں کے متعلق اپنے ادنیٰ تصور کے بموجب بچوں کی تربیت کے بارے میں خاندانی یا گہری زندگی کو کوئی اہمیت نہ دیتے تھے۔ جان لاک خوشحال لوگوں کے بچوں کو پیش نظر رکھ کر اور خود اپنی ناگوار مدرسی زندگی کا خیال کر کے ایسی گہری تعلیم کی موافقت میں اپنی رائے کا صاف صاف اظہار کرتا ہے جو ایک خانگی اتالیق کے ذمہ ہو اور جس کو سرکاری مدارس کی تعلیم سے ممیز کیا جاتا ہے۔ روسو جس کو تمدن حاضرہ کے حالات کے

تحت خاندان پر کوئی بڑا بھروسہ اور اعتقاد نہیں تھا اپنی کتاب کی ابتدا اس مفروضہ سے کرتا ہے کہ امیل یتیم و سیر ہے اور اس کے اتالیق پر والدین کی ذمہ داریاں عاید کر دی گئی ہیں اور اس کو والدین کے حقوق حاصل ہیں لیکن پتا نوری بہت زیادہ صحیح بصیرت کے ساتھ گھر کو کمسن بچہ کی تربیت کا واحد ناگزیر ذریعہ اور ماں کو ساری حقیقی تعلیم کا سرچشمہ اور مبداء تصور کرتا تھا۔ فی الحقیقت جو شخص اس اچھے بڑھے کے غیر مربوط خیالات کی کتاب پڑھنے کی زحمت گوارا کرتا ہے اس کو اس تکلیف کا ایک صلہ یہ ملتا ہے کہ گاھے گاھے اس کو ایسی عبارتیں پڑھنے کے لئے مل جاتی ہیں جن میں اس اہم اُصول کا پرجوش وعظ کیا گیا ہے۔

گھر کا ابتدائی بچپن یہ بات بلا خوف تردد یہ کہی جاسکتی ہے کہ پہلے چھ سال کے دور میں بچہ کے لئے مناسب و موزون سے تعلق۔ مقام گھر یا کوئی ایسا ادارہ ہوتا ہے جس میں ایک خاندان کی آزادی، خود اختیاری اور مجتہدہ تعلقات

پیدا کرنے کی حتی الامکان کوشش کی جاتی ہے۔ اس ملک میں ہم مدارس کم سن "کاتذکرہ سوچے سمجھے بغیر کرتے رہتے ہیں مگر ہمیں یہ یاد رکھنا چاہیے کہ یہ لفظ "مدرسہ" کی ایک توسیع ہے اور ایک معنی کے اعتبار سے ایک خطرناک توسیع ہے کیونکہ ایک ایسے شخص کے الفاظ کے ذخیرہ سے لے۔ ملاحظہ ہو گرٹ روڈ اپنے بچوں کو کیسے پڑھاتی ہے۔ اور خصوصاً ابتدائی تعلیم پر خطوط جو جے۔ پی۔ گریس کو لکھے گئے تھے۔

۲۔ سامیوں ولڈراپس، ملاحظہ ہو اسکی تصنیف ابتدائی ضبط و ڈسپلن کی توضیح صفحہ ۳۔

لیا گیا ہے جس کا تردد اُن بچوں کی فلاح و بہبود کے لئے، جن کی طرف سے غفلت اور لاپرواہی برتی جاتی ہے اس کے اُس علم کی بہ نسبت زیادہ ہے جو اس کو اُن بچوں کی حقیقی ضروریات کے متعلق حاصل ہے۔ مدرسہ کام کرنے کی جگہ ہے جس کے مقصد سے طالب علم کم و بیش آگاہ ہوتا ہے برخلاف اس کے ابتدائی بچپن کھیل کا زمانہ ہے اس لئے ہم صرف اسی وقت کمسن بچہ کو خود فعلیت پر مناسب طور سے آمادہ کر سکتے ہیں جبکہ ہم نے اس کی کھیل کی جیلٹ کو ابھارا ہو۔ فرد بل نے اپنے ادارہ کو بالک گھر (کنڈرگارٹن) کے نام سے موسوم کر کے ایک گہری بصیرت کا اظہار کیا۔ اس تعلیمی پیمبر کی اُس کے ملک میں نسبتاً کوئی زیادہ عزت نہیں کی گئی لیکن ہم چار یا پانچ سال کی عمر کے بچوں کو ایسے غیر دلچسپ راستوں پر لگا کر جن کے ذریعہ وہ پڑھنے لکھنے اور حساب (مٹری آرٹس) پر حاوی ہو جاتے ہیں اور اوقات ناموں میں ایسی مشغول کے لئے جنہیں "کنڈرگارٹن" کے نام سے موسوم کیا جاتا ہے، وقت مقرر کر کے اس کا ایک بہت قابل اعتراض احترام کرتے ہیں۔ مدرسہ کمناں اور خانگی بالک گھر اُن والدین کے بچوں کے لئے قیمتی ادارے ہیں جو اپنے کمسن بچوں سے متعلق اپنے فطری واجبات کی بجا آوری نہیں کر سکتے یا قصداً نہیں کرتے اور یہ کیفیت بڑے شہروں کے متعلق خاص طور پر صحیح ہے لیکن جب یہ ادارے جسمانی اور اخلاقی تہذیب کی نسبت کرتے تدریس پر زور دیتے اور جب ان کا انتظام و اہتمام ایسے اشخاص کے ہاتھوں میں ہوتا ہے جو کمسن بچوں کی تربیت کے حقیقی اُصول سے بے بہرہ ہوتے ہیں تو ان (ادارے) کی قدر و قیمت زیادہ

اس حقیقت میں باقی رہ جاتی ہے کہ وہ بچوں کو بدتر خرابی سے محفوظ رکھتے ہیں۔
 خوش حال طبقوں کے بعض والدین طفل خانہ
 کا درجہ گزر جانے کے بعد بھی اپنے بچوں کو
 خصوصاً اپنی لڑکیوں کو گھر ہی پر رکھنا پسند
 کرتے اور طفل خانہ کو مکروہ مدرسہ میں بدل کر

بڑی عمر کے بچوں کی
 تعلیم سے گھر کا تعلق

ایک اتالیق یا گورنس مقرر کرتے یا خود باری باری۔ سے والدین اور
 مدرس کے فرائض انجام دیتے ہیں جس لڑکے یا لڑکی کو ایسی تعلیم دیجائے
 وہ بلاشبہ ایک محفوظ زندگی بسر کرتے ہیں اور چونکہ مدرس کو اپنے
 طالب علم کی خصوصیتوں کا ایک گہرا علم ہوتا ہے اس لئے اس کو ذرائع
 کو مقاصد کے عین مطابق بنانے کے مواقع حاصل ہوتے ہیں۔ لیکن
 تجربہ سے یہ بات ظاہر ہوتی ہے کہ اگر تدریسی مہارت کے ایک کافی
 درجہ کو تسلیم بھی کر لیا جائے تو اس قسم کے انتظامات شاذ و نادر ہی
 کامیاب ہوتے ہیں جن لوگوں کو ایسی نوجوان عورتوں کے، جن کی
 پرورش گورنس کی نگرانی میں گہری پر ہوئی ہو، ابھام، کام میں عدم صحت،
 محنت کی کمی، بے قاعدگی، عدم فرض شناسی اور فضول وقت گزاری
 کی عادتوں کا تجربہ ہوا ہے وہی اس چیز کا اندازہ لگا سکتے ہیں کہ لڑکیوں
 کے لئے مدارس ضبط کی قدر و قیمت کتنی زیادہ ہوتی ہے۔ بلاشبہ استثنائی
 صورتیں بھی ہو سکتی ہیں لیکن عام طور پر کام کی عادتوں، کام کی قوت
 اور اپنے کام میں فرض شناسانہ کوشش کے معاملہ میں وفا شعار
 مدرسہ کی لڑکی اس لڑکی سے بہت زیادہ آگے ہوتی ہے جو مدرسہ ضبط

لے فرانس کے "اے کول، ٹریٹل" ہمارے مدارس صبا سے مقابلہ بہتر ہیں کیونکہ ان میں باضابطہ تدریس
 ضبط پر زیادہ زور نہیں دیا جاتا۔ ملاحظہ ہو پانچ سے کم عمر بچوں کی حاضری مدارس سے متعلق مشاوراتی کمیٹی کی رپورٹ
 صفحات ۲۰۲-۲۰۵۔

مستفید نہیں ہوئی ہے، اور اگر تذکرہ صدر خرابیوں کو دفع بھی کر دیا جائے تو گھریلو تعلیم کے فوائد کے اخراجات بیکار زیادہ ہو جائیں گے۔ گھر پر رہنے والے نوجوان کی عقل ہمیشہ سادہ ہوتی ہے۔ اور اس کے علاوہ اس کی ہمدردیاں بھی محدود ہوتی ہیں فی الحقیقت کسی شخص کو اپنی نوع سے محبت کرنا سکھانے کے لئے خاندان کا اثر ایک ضروری مرحلہ ہے کیونکہ جو بے لوثی جبلت کی وجہ سے پیدا ہوتی ہے وہ اس بے لوثی کی ایک ضروری تیاری ہے جس کو بعد میں حاصل کیا جاتا ہے لیکن اگر کسی بچہ کے نقطہ نظر کو باغ کی باڑ تک محدود کر دیا جائے تو ہمدردانہ جبلتوں کی نشوونما بالواسطہ طور پر رک جاتی ہے اور وہ فرقہ پسند ہو جاتا اور الگ تھلگ رہنا پسند کرتا ہے اس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ اس میں محض ایک دوسری قسم کی خود غرضی پیدا ہو جاتی ہے۔ مدرسہ کی سوسائٹی ایسے خطرات سے محفوظ رہنے کے لئے ایک ذریعہ مہیا کرتی ہے۔ ابتدائی بچپن کی بالکل گھریلو زندگی اور اس وسیع تر زندگی کے درمیان جس سے نوجوان کو اپنے والدین کا گھر چھوڑنے پر دوچار ہونا پڑتا ہے، مدرسہ ایک درمیانی مکان ہے۔

والدین اور مدرسین کا پس ہم یہ نتیجہ اخذ کرتے ہیں کہ اگر والدین گھر پر اپنے بچوں کی تدریس کا انتظام کرتے تعاون عمل۔ کے قابل اور اس کے لئے آمادہ بھی ہوں تو عام طور پر ان کا مدرسہ بھجوانا ہی بہتر ہے۔ گھر اور مدرسہ کے درمیان

ذمہ داری کی اس تقسیم کا ہرگز یہ مشاغلہ لیا جائے کہ یہ دونوں بالکل علیحدہ علیحدہ ہیں بلاشبہ یہ صحیح ہے کہ مدرسہ (کم از کم غیر اقامتی مدرسہ) زیادہ تر تدریس کا اور ایک کم اہم درجہ تک سیرت کی تشکیل کا ذمہ دار ہوتا ہے برخلاف اس کے والدین زیادہ تر مخصوص اخلاقی ضبط کے اور ایک کم حد تک تدریس کے ذمہ دار ہوتے ہیں لیکن سمجھ دار والدین اور مدرسے ایک دوسرے کے مقاصد کو سمجھنے اور ایک دوسرے کی مساعی کو تقویت پہنچانے کی کوشش کریں گے تاکہ بچہ کی تعلیم مجموعی حیثیت سے مکمل ہو۔ گھریلو زندگی اور مدرسی زندگی میں یکسانیت اور ہم آہنگی کی کمی سے بڑھ کر کوئی اور چیز بچہ کے لئے مخرب اخلاق نہیں ہوتی۔ مدرسہ کو اپنی حد تک یہ سمجھنا چاہیے کہ والدین کی دلی بہمدی سے اس کے قریبی مقاصد کے حصول میں کس قدر زیادہ سہولت ہوتی ہے اور سمجھ دار والدین کو اپنی حد تک مدرسہ کی ناگزیر تحدیدوں کو سمجھنے کی کوشش کرنی چاہیے اور اپنے اُس برتر علم کو، جو انھیں اپنے بچہ کی انفرادی صلاحیت اور اس کے مذاق کے متعلق حاصل ہے، استعمال کر کے اُس چیز کی سربراہی کرنی چاہیے جو بہت کم مدرسے مہیا کر سکتے ہیں۔

دارالاقامتی مدارس | دارالاقامتی مدارس کے نظام پر مختصر غور کرنا
 لئے یہ ایک مناسب و موزون محل معلوم ہوتا ہے۔ یہ ایک ایسا نظام ہے جو درحقیقت گھر اور مدرسہ کے اعمال و وظائف کو ایک حد تک متحد کرنے کی کوشش کرتا ہے اگرچہ حقیقت حال یہ ہے کہ یہ ایک بالکل ناممکن چیز ہے کہ کسی بچہ کی تربیت کے لئے گھر کی جگہ مدرسہ موثر طور پر لے لے اور کوئی بڑا مدرسہ تو یہ جگہ لے ہی نہیں سکتا۔

دارالاقامتی مدارس اور غیر اقامتی مدارس کی اضافی خوبیوں کا عام سوال ہرگز آسان اور سہل نہیں ہے۔ دارالاقامتی مدرسہ بچہ کو زیادہ مکمل طور پر مدرسین کے ہاتھ میں دیدیتا ہے جنہیں اسی وجہ سے مسئلہ قابلیت کے اشخاص ہونا چاہیئے۔ برخلاف اس کے غیر اقامتی مدرسہ میں ۱۸۹۵ء کے شاہی کمیشن کے الفاظ کے بموجب ”گہر کی فضا اور سیرت والدین کے غالب اغراض اور ان کی اُنکلیں۔ نتیجہ کے بہت زیادہ قوی اور مستقل اجزا ہوتے ہیں“ دارالاقامتی مدرسہ میں ذکور اور اناث کو عملاً بالکل علیحدہ علیحدہ رکھا جاتا ہے برخلاف اس کے جو لڑکا غیر اقامتی مدرسہ میں تعلیم پاتا ہے وہ اپنے زانی رشتہ داروں کے مہذب کن اثرات کے تحت ہوتا ہے۔ دارالاقامتی مدرسہ کی وجہ سے گہر سال کے تین چوتھائی حصہ میں بچہ کی موجودگی سے محروم ہو جاتا ہے۔ اس کے برخلاف غیر اقامتی مدرسہ بچہ کو اس قابل بناتا ہے کہ وہ ایک معنی کے اعتبار سے اپنے والدین کو تعلیم دے جن پر وہ ذمہ داریاں اور رکاوٹیں عاید ہو جاتی ہیں جو ایک زود فہم اور نکتہ چیں لڑکے یا ایک حساس اور مشاہدہ کرنے والی لڑکی سے روزانہ ملتے جلتے رہنے سے پیدا ہو جاتی ہیں“ دارالاقامتی مدرسہ میں غیر اقامتی مدرسہ کی نسبت کرتے رائے عامہ کا دباؤ، روایت کی قوت اور انفرادی طالب علم کا اثر بھلائی یا برائی کے لئے بہت زیادہ قوی ذرائع ہوتے ہیں۔ اس کے علاوہ ”غیر اقامتی“ مدرسہ۔ چوتھے پڑوس پر زیادہ راست اثر ڈالتا، اجتماعی مراتب کا لحاظ کم کرتا اور تمام لوگوں کے لئے زیادہ مشترک ہوتا ہے اور اپنی صحت مند زندگی کے لئے اس کو اس امر کی ضرورت ہوتی ہے کہ وہ تعلیم میں

زیادہ گہری اور زیادہ وسیع طور پر پھیلی ہوئی دیکھی لے لیکن عام طور پر ان دونوں قسم کے مدرسوں کا پڑوس بہت مختلف ہوتا ہے۔ دارالافتاء مدرسہ کا مناسب مقام دیہات یا دیہاتی شہر ہے لیکن غیر اقامتی مدرسہ کو اس کے ارد گرد آبادی کی ضرورت ہوتی ہے اور اس لئے یہ واجب طور پر ہمارے بڑے شہروں میں واقع ہے،

دارالافتاء مدرسہ نے انگلستان میں بعض شکلوں میں گہری اور مضبوط جڑیں پکڑ لی ہیں اگرچہ یہ براعظم یورپ کے اور ممالک میں اور نہ برطانیہ کے دوسرے حصوں ہی میں نشوونما پاتا ہے۔ لیکن یہ چیز پیش نظر رہے کہ انگلستان کے بڑے بڑے ”پبلک“ مدارس کے موقف کی توجیہ دارالافتاء مدرسہ اور غیر اقامتی مدارس کے کسی موازنہ کے ذریعہ نہیں بلکہ ایک تاریخی نوعیت کے امور کے ذریعہ ہوتی ہے۔ انیسویں صدی عیسوی کی ابتدا میں اگر انگلستان کو اپنے سارے تعلیمی نظام کی نظر ثانی کرنے اور اس کو توسیع دینے کی ویسی شدید ضرورت ہوتی جیسی کہ جرمنی کو تھی تو وہ بھی غالباً ثانوی تعلیم میں غیر اقامتی مدرسہ کو پھیلی جگہ دیتا اور دارالافتاء مدرسہ کے موقف کو اس سے کم کر دیتا۔ لیکن تاریخ کے واقعات نے کچھ اور ہی پٹا دکھایا اور جب اصلاح کی تحریک نے انگریزی ثانوی تعلیم پر غور کیا تو اس نے دارالافتاء مدرسہ کو پہلی جگہ دے دی۔ شیروزبری میں بٹلر، اٹن میں ہاٹری اور رگی میں آرٹلڈ سرگروہ تھے یہی وہ لوگ تھے جنہوں نے انگریزی ثانوی تعلیم کے

نصب العین کو اعلیٰ وارفع کیا اور ان کی عرق ریزیوں نے ہماری ثانوی مدارس کی قدیم روایت کو ایک جدید اور زیادہ یقینی بنیاد پر قائم کیا ہے اور یہ امر بھی پیش نظر رہے کہ یہ بڑے ”پبلک“ مدرسے خوش حال اور امتیازی لوگوں کے بچوں کے لئے مخصوص ہیں اس وجہ سے وہ قابل ترین اشخاص کی خدمات حاصل کر سکتے اور ایسے والدین کی خاص ضرورت کے مطابق ہوتے ہیں جن کی اجتماعی عادتیں گہر کے باقاعدہ اور مستقل اثر کے لئے موزوں نہیں ہوتیں اور یہ کہ عام طور پر یہ خیال کیا جاتا ہے کہ ان کی قومی روایات نے انھیں ایک ایسی قوم کی حکماں جماعتوں کی موثر تربیت گاہیں بنا دیا ہے جس کی قسمت میں محکوم قوموں پر حکومت کرنا لکھا ہے۔ مختصر یہ کہ ان مدارس کی مسلسل ترقی کے بالکل مخصوص اسباب ہیں اور اس سے یہ عام خیال ہرگز باطل نہیں ہوتا کہ اٹھارہ سال سے کم عمر کے بچوں کے لئے بہترین انتظام یہ ہے کہ ایک اچھے گہر اور ایک اچھے مدرسہ کے اثرات کو متحد کیا جائے۔

جہاں کہیں دارالافتاء متی ادارے کے قیام کا جواز واضح طور پر ثابت ہو گا وہاں بھی اُصول یعنی مقصد مطلوبہ کے حصول کے لئے گھر کی ناموزونیت کا رفرما دکھائی دیگی مثلاً پڑوس میں کسی اچھے غیر افتائی مدرسہ کی عدم موجودگی والد کی گھر سے طویل غیر حاضری، بحالت مجبوری کسی نامناسب ضلع کی رہائش یا والدہ کی علالت متوسط معاش کے لوگوں کو

مجبور کر دیتے ہیں کہ وہ کسی خانگی دارالاقامتی مدرسہ سے استفادہ کریں اگرچہ ہمیں یہ یاد رکھنا چاہیے کہ اس قسم کا سستا مدرسہ ضروری طور پر برہموتا ہے۔ اس کے علاوہ کمسنی میں والدین کے سایہ کے اٹھ جانے اور نتیجتاً گھر کے برخواست ہو جانے کی وجہ سے یتیم خانے قائم کئے گئے جو اچھے گھروں کے قریب ترین بدل ہیں جنہیں عملی خلق دوستی تجویز کر سکتی ہے۔ سب سے آخر میں ان بد فیصیح بچوں کے لئے بھی پناہ گاہوں کی ضرورت ہے جن کے گھرانے کے والدین کی اوبا سٹانہ سیرت کی وجہ سے بربادی اور غلاظت کے مناظر ہوتے ہیں۔ ان ساری صورتوں میں دارالاقامتی ادارہ کا قیام جائز ہے کیونکہ یا تو کوئی گھر ہی نہیں ہے یا اگر ہے بھی تو وہ ایک صحت مند تربیت کی ضرورت کے لئے ناموزوں ہے لیکن یہ امر ظاہر ہے کہ ایسی صورتیں اس مضمون کی مستثنیات ہیں جو کلیہ کو ثابت کرتی ہیں۔ بلاشبہ ایک اچھا دارالاقامتی مدرسہ ایک خراب گھر سے بہتر ہوتا ہے لیکن یہ ایک اچھے گھر کی جگہ کبھی نہیں لے سکتا کیونکہ اس میں فطری محبت کے قوی بندھن کی کمی ہوتی ہے۔ اس کے اراکین کی تعداد اتنی زیادہ ہوتی ہے کہ اس کی وجہ سے ایک گہرا انفرادی علم حاصل نہیں کیا جاسکتا اور مدرسین و والدین کے اثر کی کمال اگرچہ عارضی، تفریق ایک اندرونی نزاع پیدا کر دیتی ہے جو بچہ کی فلاح و بہبود کے لئے مشکل ہی سے مفید ہوتی ہے۔

ابتدائی اور ثانوی مدارس | اقامتی مدرسہ اور دارالاقامتی مدرسہ کی اضافی خوبیوں کے سوال کے متعلق اتنا بیان کافی ہے۔ اب ہم

مدارس کے تعلیمی وظائف و اعمال کے لحاظ سے ان کی درجہ بندی کے مسئلہ کی طرف رجوع کرتے ہیں تفصیل کے لامتناہی اختلافات کے درمیان جو ہمارے جیسے ملک کے مدارس کا ایک ضروری خاصہ ہے جس میں تعلیمی امور کے متعلق باقاعدہ خیال اور عمل نے حال حال میں جنم لیا ہے ہمیں کم از کم ایک وسیع فرق نظر آتا ہے اور یہ ابتدائی اور ثانوی مدارس کا فرق ہے۔ لیکن جب ہم ان دونوں کی حد بندی کی کوشش کرتے ہیں یا بالفاظ دیگر ثانوی تعلیم کا ایک واضح تصور قائم کرنے کی کوشش کرتے ہیں تو ہمارا کام بہت آسان اور سہل نہیں ہوتا ۱۹۵۵ء کے شاہی کمیشن کے راکین یہ رپورٹ کرنے پر مجبور ہو گئے تھے کہ ثانوی تعلیم کی نوعیت کا تصور جو ان کے گواہوں نے قائم کیا تھا وہ مختلف اور اکثر دفعہ مبہم تھا اور یہ کہ شہادت میں اسکی جو تعریفیں یا بیانات تھے وہ سرسری قسم کے تھے اور جو زیادہ تر گواہ کے تجربہ کی وجہ سے یا کسی خاص نقطہ پر زور دینے کی ضرورت کی وجہ سے دے گئے تھے جس ابہام کی یہاں شکایت کی جا رہی ہے وہ غالباً ایک حد تک ناگزیر ہے۔ کیونکہ اگرچہ انتظامی اغراض کے لئے ایسے واضح امتیاز کا قائم کرنا جس کی تلاش کی جا رہی ہے ضروری ہوگا لیکن اس چیز کی توقع کرنی عبث ہے کہ جب ہم ابتدائی اور ثانوی تعلیم پر علیحدہ علیحدہ غور کریں گے تو ان کی تعریفیں جو ممکن طور پر کیجا سکتی ہے انہیں مشکلات میں مبتلا نہیں کریں گی۔

”درمیانی“ کی اصطلاح | بعض دفعہ ثانوی تعلیم کی تعریف وسیع طور پر اس طرح کی جاتی ہے کہ اس میں وہ سب

چیزیں شامل ہیں جو ابتدائی مدرسہ اور جامعہ کے درمیان ہوتی ہیں اور اسی قسم کی تعریف کے مطابق ”درمیانی“ کی اصطلاح کو بعض دفعہ ثانوی مدارس کے لئے استعمال کیا جاتا ہے۔ لیکن ایسی تعریف کی محض ایک منفی نوعیت ہوتی ہے۔ اور اس لئے اگر ہم اس چیز کو جس کو یہ پہلے ہی فرض کر لیتی ہے تسلیم ہی کر لیں کہ ہمیں ابتدائی اور جامعاتی تعلیم کا مطلب ٹھیک ٹھیک معلوم ہے تب بھی ثانوی مدارس کے مقاصد کے کسی معین تصور سے ہم لاعلم ہوتے ہیں۔ اس کے علاوہ ایسے ثانوی مدارس کی تعداد جن کے طلباء کا مطلع نظر عموماً جامعاتی تعلیم ہوتا ہے، نسبتاً کم ہے۔ ان مدارس کی ایک بڑی تعداد بہت کم طلباء کو جامعات میں بھیجاتی ہے۔ اس میں شک نہیں کہ بہت ہی ابتدائی زمانہ کے ثانوی مدارس اعلیٰ اداروں کی تیاری کے مقام تھے لیکن اب زمانہ بدل گیا ہے اور ایسے بہت سے طلباء ثانوی تعلیم کے خواہش مند ہوتے ہیں جنہیں جامعاتی تعلیم پانے کا کوئی خیال نہیں ہوتا۔ اس لئے ”درمیانی“ کی اصطلاح ناموزوں ہے اور ہر حالت میں اس کے کوئی اثباتی معنی نہیں ہیں۔

ابتدائی اور ثانوی | اس امتیاز کو ایک ہی جملے میں ادا کرنے کی کوشش مدارس میں فرق۔ | کرنے کے بجائے غالباً یہ بہتر ہو گا کہ ہم اوسط

نظر ثانی کی گئی اس میں ثانوی مدارس کے فرائض اور اعمال کی سرکاری طور پر تفصیل کی گئی ہے۔ ملاحظہ ہو قواعد برائے ثانوی مدارس تہمدی یا دداشت۔

۔۔ مثلاً جیسا کہ ویلز کے مدارس ثانوی کے نظام میں ہے۔۔

ابتدائی مدرسہ کو جیسا کہ ہم اس کو جانتے ہیں اور ایسے اوسط مدرسہ کو جس کو کوئی شخص ثانوی مدرسہ کہنے سے انکار نہ کرے گا پیش نظر رکھیں اور ان کے درمیانی اہم اختلافات کو معلوم کریں۔

(۱) طلباء کی عمر سب سے زیادہ نمایاں فرق یہ ہے کہ ایک ثانوی مدرسہ کے طلباء کسی ابتدائی مدرسہ کے طلباء کی نسبت

کرتے بڑی عمر تک تعلیم پاتے ہیں۔ ثانی الذکور میں بڑی سی بڑی عمر کی حد عام طور پر چودہ سال ہے لیکن اول الذکور میں مدرسہ کی زندگی اس حد سے زیادہ سے زیادہ پانچ سال اور کم سے کم ایک یا دو سال طویل تر ہو سکتی ہے۔ جیسا کہ ہم پانچویں باب میں زیادہ تفصیلی طور پر پڑھیں گے چودہ سال یا تقریباً چودہ سال کی عمر میں طالب علم کی جسمانی عقلی اور اخلاقی فطرت میں عہد آفرین تغیرات ہوتے ہیں یہ تغیرات ایسے زبرد ہوتے ہیں کہ اگر ایک ایسے مدرسہ کو جو کسی ابتدائی مدرسہ کے کام کا تجربہ اور اسکی مہارت رکھتا ہو ایک ثانوی مدرسہ کے بالائی حصے میں بھیج دیا جائے تو وہ پریشان ہو جائے گا۔ پندرہ یا سولہ سال کی عمر کے لڑکوں اور لڑکیوں کے لئے عموماً ایک ایسے انتظام کی ضرورت ہوتی ہے جو اس انتظام سے بہت مختلف ہوتا ہے جو ان کے گیارہ یا بارہ سال کی عمر کے بچے ہونے کی صورت میں موزوں تھا۔ اب ان کی سیرت نے زیادہ خود مختاری اور آزادی حاصل کر لی ہے، یہ نئے قسم کے اخلاقی پھندوں سے گھرے ہوتے ہیں انھیں جداگانہ قسم کے محرکات مرغوب ہوتے ہیں، انھیں تحکمانہ ضبط کی ضرورت کم اور دوستانہ رہنمائی کی حاجت زیادہ ہوتی ہے اور یہ مدرسہ زندگی کے معنی اور مقصد میں زیادہ مکمل

طور پر داخل ہوتے ہیں اور نہ کسی ثانوی مدرسہ کی چھوٹی جماعتوں کے طلباء کا موقف وہی ہوتا ہے جو ایک ابتدائی مدرسہ کی بڑی جماعتوں کے طلباء کا ہوتا ہے کیونکہ بڑی عمر کے لڑکوں اور لڑکیوں کی موجودگی کا چھوٹی عمر کے طلباء پر ایک قوی اضطرابی اثر ہوتا ہے۔ جیسا کہ اس ملک کے بڑے بڑے مدارس میں ہوتا ہے جب بڑی عمر کے طلباء کو اندرونی انتظام کے متعلق بڑی بڑی ذمہ داریاں دی جاتی ہیں تو مذکورہ صدر بیان خاص طور پر صحیح ہوتا ہے۔ لیکن ہر حالت میں چھوٹی جماعتوں کے طلباء کا نقطہ نظر کسی ابتدائی مدرسہ کے اسی عمر کے طلباء کے زاویہ نگاہ سے مختلف ہوتا ہے اور وہ محسوس کرتے ہیں کہ ان کا تعلق ایک مختلف قسم کے مدرسہ کی سوسائٹی سے ہے۔

(۲) **انصاب** | ابتدائی اور ثانوی مدرسہ میں دوسرا فرق، جو پہلے اختلاف پر مبنی ہوتا ہے، انصاب کے سوال سے متعلق ہے۔ لیکن حالیہ رائے کی تاریخ اور عمل کو پیش نظر رکھتے ہوئے اس سے زیادہ معین بیان کی جرأت کرنا ناممکن معلوم ہوتا ہے کہ کسی ثانوی مدرسہ کی تدریس کی نوعیت ایک ابتدائی مدرسہ کی تدریس کی نوعیت سے اعلیٰ تر ہوتی ہے۔ اس میں شک نہیں کہ ایک زمانہ

۱۸۸۹ء میں نافذ ہوا وسطانی تعلیم کی یہ تقریف کی گئی ہے کہ یہ تعلیم کا ایک ایسا انصاب ہے جو زیادہ تر پڑھنے لکھنے اور حساب کی ابتدائی تدریس ہی پر مشتمل نہیں ہوتا بلکہ اس میں لاطینی، یونانی، ولش اور انگریزی، الہ جدید، ریاضیات اور علوم طبعی کی تدریس بھی شامل ہوتی ہے۔

ایسا تھا جبکہ ہر اُس لڑکے کے لئے جو اس کے اخراجات برداشت کر سکتا تھا ایک ایسی عام یا وسیع تعلیم دینے کا ایک فرقت یا مقررہ تصور جو زیادہ تر لاطینی زبان کے مطالعہ پر مبنی ہوتی اور جس کا تصور طالب علم کی آئندہ فنی قسمت کا لحاظ کئے بغیر قائم کر لیا جاتا تھا، حدود بندی کو زیادہ آسان کر دیتا تھا لیکن جرمنی کے جیسے ملکوں میں بھی جہاں عام پرورش و پرداخت کا تصور زیادہ قوی ہے اب عام تعلیم کے متعدد اقسام کو تسلیم کیا جاتا ہے، وراثر یہی ریاستوں میں عام شایستگی کے ضابطوں کی جگہ معین طور پر "انتخابی" مطالعہ کے دلیرانہ اختیارات نے پھیلی ہے۔

ثانوی تعلیم اور فنی تدریس | جدید ضروریات کے دباؤ کی وجہ سے اور ایک وسیع تعلیم کے نصاب کے کسی عام تصور کو ترک کر دینے کی وجہ سے ثانوی اور حرفتی تدریس میں امتیاز کرنا بیک وقت زیادہ دشوار اور زیادہ ضروری ہو گیا ہے ۱۸۹۵ء کے شاہی کمیشن کے اراکین نے بیان کیا ہے کہ "حرفتی تدریس کی کوئی ایسی تعریف ممکن نہیں ہے جس کی وجہ سے یہ ثانوی تعلیم کے تحت نہ آتی ہو اور نہ ثانوی تعلیم کی تعریف ہی اس طرح کجا سکتی ہے کہ اس سے حرفتی تدریس ثانوی تعلیم ہو یعنی یہ اُس تعلیم کے بعد آتی ہے جو بچہ کے ذہن کو مبادیات سکھا کر ابھارتی ہے اور ثانوی تعلیم حرفتی تدریس ہے یعنی یہ لڑکے کو سکھاتی ہے کہ وہ اُن اُصول کو جنہیں وہ سیکھ رہا ہے اس طرح منطبق کرے اور ان اُصول کو منطبق کر کے انہیں ایسا سیکھ جائے یا جن آلات سے اس کو واقف کرایا جا رہا ہے

انہیں اس طرح استعمال کرے کہ وہ کسی چیز کو انجام دے سکے یا بنا سکے۔ کسی ادب یا سائنس کا ترجمہ کر سکے، ایک تصویر یا کتاب بنا سکے، پیکر سازی یا دوستی فن انجام دیکے، کسی حیوری کو دلائل سے یقین دلا سکے یا کسی مجلس کو لفاظی سے اپنا طرفدار بنا سکے، کسی مصنف کی کتاب کا ترجمہ کر سکے یا اس کی شرح لکھ سکے، اون رنگ سکے۔ کمر بن سکے، کوئی کل تجویز کر سکے یا بنا سکے، جہاز چلا سکے یا فوج کو کمان کر سکے اس لئے ثانوی تعلیم کی، جس میں حرفتی تدریس شامل ہے، اس طرح تعریف کی جاسکتی ہے کہ یہ ایک ایسی تعلیم ہے جو اس خاص زندگی کو پیش نظر رکھ کر دی جاتی ہے جو آئندہ بسر کرنی ہے اور اس کا صریح مقصد یہ ہوتا ہے کہ یہ کسی شخص کو اس زندگی کے بسر کرنے کے قابل بنا دے۔“

اس عبارت سے ثانوی تعلیم کے ایک ایسے تصور کے پیدا ہو جانے کے خطرہ کی توضیح ہوتی ہے جس میں نہ صرف ایک موزوں عام تعلیم کے قدیم تصور ہی کو ترک کر دیا گیا ہو بلکہ تعلیم کے ایک وسیع نصاب کے تصور کو بھی یہ قریب الوقوع اندیشہ لگا ہوا ہے کہ اس کو بھی بالکل ترک کر دیا جائے گا۔ ہم کو جدید قسم کی ثانوی تعلیم کی تحریک میں، جس کی نوعیت اب بھی عام ہونی چاہیے اور جو مجموعی حیثیت سے زندگی کے لئے تیار کرے، اور مخصوص (فنی) تدریس کی تحریک میں احتیاط سے امتیاز کرنا چاہیے جو خاص خاص حرفتوں اور پیشوں کی ضروریات کے مد نظر

دیجاتی ہے۔ کسی لڑکے کو اس کی آئندہ طنی یا احتمالی قیمت کے لحاظ سے اس طرح تعلیم دینا کہ اس کی عام تعلیم پر قدیم درس گاہوں کی روایات کا رنگ نہیں بلکہ زندگی کے حقیقی واقعات کا رنگ چڑھ جائے ایک اور چیز ہے اور اس کو کسی معینہ پیشہ کے لئے تیاری کرنا ایک دوسری چیز ہے۔ اور جب ان دونوں قسم کی تیاریوں کی تعلیم ایک ہی چھت کے نیچے دی جاتی ہو تو اس امتیاز کا احتیاط سے معلوم رکھنا اور بھی زیادہ ضروری ہو جاتا ہے۔

(۳) طلباء کی آئندہ قیمت | مدرسہ کی زندگی کی طویل مدت اور انصاف کی اعلیٰ تر نوعیت میں اُس اختلاف کا ایک تیسرا نقطہ بھی مضمر ہے جو ثانوی اور ابتدائی مدارس میں پایا جاتا ہے اور وہ یہ ہے کہ اول الذکر کے طلباء کے لئے ایسے پیشے مقدر ہوتے ہیں جن میں زیادہ وسیع اور زیادہ گہرے علم کی اور اعلیٰ تر درجہ کی تربیت یافتہ ذہانت کی ضرورت ہوتی ہے۔ یہ صحیح ہے کہ اس خصوص میں ایک ابتدائی مدرسہ اور ایک کمتر درجہ کے ثانوی مدرسہ میں جو فرق ہوتا ہے وہ غالباً اُس فرق سے کچھ بڑا نہیں ہوتا جو ثانوی الذکر مدرسہ اور اعلیٰ تر درجہ کے ثانوی مدرسہ میں پایا جاتا ہے۔ اور یہ بھی صحیح ہے کہ ایک ذہین لڑکا جسکی تعلیم ابتدائی درجہ ہی تک محدود رہی ہو زندگی کے ایسے شعبوں

۱۔ لندن کونسل کی فنی تعلیم کی مجلس نے جو کمیٹی ۱۸۹۹ء میں مقرر کی تھی اسکی قیمتی رپورٹ میں تجارتی تعلیم ملاحظہ ہو۔

تک ترقی کر سکتا ہے جن سے ایک غبی لڑکا جس کے تعلیمی مواقع بہتر رہے ہوں محروم ہو جاتا ہے۔ لیکن یہ حقیقت اپنی جگہ قائم رہتی ہے کہ ایک ابتدائی مدرسہ کا مکمل نصاب، اپنی حدود کی حد تک کسی بچہ کو زیادہ میکانیکی پیشوں ہی کے لئے تیار کرے گا اور ایک ثانوی مدرسہ کا نصاب اس کو ایسے پیشوں کے لئے تیار کرے گا جن میں زیادہ ذہانت، علم، جدت اور رائج کی ضرورت ہوتی ہے۔

(۴) طلباء کے گہرانے | اس کے علاوہ بحیثیت مجموعی ایک ثانوی مدرسہ کے طلباء کا ایسے گہرانوں سے تعلق

ہوتا ہے جن میں محقول جسمانی نمونہ اور عقلی، جمالیاتی اور عملی دیکھیوں کی تشکیل کے موافق مرام موقع حاصل ہوتے ہیں گھر کے اثرات کے متعلق اور مدرسہ کے مقاصد کو آگے بڑھانے کے لئے والدین کے فاعلی تعاون عمل کی ضرورت کے متعلق اوپر جو کچھ لکھا گیا اس کے بعد ان حقیقتوں کی اہمیت پر کچھ زیادہ لکھنے کی ضرورت نہیں اجتماعی مراتب کے امتیازات اور ان کے مطابق تعلیم کے مدارج میں اختلافات جو اس ملک میں پہلے پائے جاتے تھے اب وہ بہت کم ہو گئے ہیں۔ غریب اور غیر تعلیم یافتہ لوگوں کے لڑکے اور لڑکیاں اب ترقی پذیر تعداد میں ثانوی مدارس اور بالآخر جامعات تک پہنچ جاتے ہیں لیکن غالباً یہ دیکھا جائیگا کہ ایسے بچوں کے والدین، اگرچہ یہ عام مفہوم کے لحاظ سے تعلیم یافتہ نہیں ہوتے، عموماً ایک قوی عقل سلیم اور ایک اعلیٰ اخلاقی سیرت رکھتے اور حقیقتاً مزدور پیشہ جماعتوں کے اُمّتخبہ اور بہترین لوگ ہوتے ہیں اور اس لئے مجموعی حیثیت سے ان کے

بچوں کی ثانوی مدارس میں شرکت سے (دہقانی ہجہ اور (ص) کی آواز کے باوجود غالباً اس کلیہ کی تکذیب نہیں ہوتی کہ ان مدارس کے طلباء گھر کے صحت منداثرات کے تحت پرورش پاتے ہیں غالباً یہی اصلی سبب ہے جس کی وجہ سے ابتدائی مدرسہ کی بڑی جماعتوں اور ثانوی مدرسہ کی چھوٹی جماعتوں کے، جس حد تک کہ محض عمر کا تعلق ہے، خلط ملط کو جائز تصور کیا جاسکتا ہے۔

(۵) جماعتوں کی تعداد | سب سے آخر میں یہیں یہ کہنا ہے کہ موجودہ جماعتوں کی تعداد طلباء کی ابتدائی مدرسہ کی جماعتوں کی تعداد طلباء سے اوسطاً بہت کم ہوتی ہے یہ ایک مشتبہ امر ہے کہ اس خصوص میں جو اختلافات پائے جاتے ہیں اس کے متعلق مالی وجوہات کے سوا کسی اور اسباب کی بناء پر کس حد تک حجت کی جاسکتی ہے اگرچہ اس میں کوئی شبہ نہیں کہ یہ اختلافات حقیقتاً بہت بڑے ہوتے ہیں اور یہ کہ ابتدائی مدارس کی جماعتیں ناواجبی طور پر بڑی ہوتی ہیں اکثر دفعہ کم از کم ضمنی طور پر یہ رائے ظاہر کی جاتی ہے کہ کسی ابتدائی مدرسہ کی اکائی جماعت ہوتی اور ایک ثانوی مدرسہ کی اکائی انفرادی طالب علم ہوتی ہے۔ بالفاظ دیگر ابتدائی مدرسہ کے طلباء کی تعلیم بجا طور پر اجتماعی ہوتی ہے اور ثانوی طلباء کو انفرادی توجہ دیجانی چاہیے لیکن ایک اصول کی حیثیت سے اس رائے کو برقرار رکھنا دشوار ہو جائیگا۔ فی الحقیقت اکثر دفعہ اس خیال کی بھی تائید کی جاتی ہے کہ ”ایک ابتدائی مدرسہ کے مدرس کے پیش نظر وہ خوبیاں ہوتی ہیں جو ایک بڑی منظم جماعت سے متعلق ہوتی ہیں“

نظم، توجہ، مدرس کی واضح رہنمائی، جماعت کا اصلاح پذیر تعاون عمل، برخلاف اس کے ”ثانوی مدارس کو تعداد طلباء کی کمی کی وجہ سے ان خوبیوں کی ضرورت کم اور دوسروں کی زیادہ ہوتی ہے کیونکہ اس کو اس بات کا زیادہ موقع حاصل ہوتا ہے کہ وہ اپنے طلباء کو رہنمائی کی نسبت کرتے نتیجے کے ذریعہ، ایضاً کی بہ نسبت ایسا و اثر افرینی سے اور نسبتاً انفعالی توجہ کے بجائے خیال کی فاعل کوشش سے تحصیل علم پر آمادہ کر سکتا ہے“ لے

”اصلاح پذیر تعاون عمل“ اور ”نسبتاً انفعالی توجہ“ کے جیسے مظاہر سے چشم پوشی کرنا، گویا کہ یہ ابتدائی مدرسہ کی تعلیم کے منتقل اور ناگزیر ملحقات ہیں، جدید تدریسی خیال کی ساری اہمیت ہی کو نظر انداز کر دینا ہے جو طالب علم کی خود فعلیت پر اصرار کرتا اور جس کو سر دھرانہ وضاحت سے سخت نفرت ہے۔ ابتدائی مدرسوں اور ثانوی مدرسوں کے نچلے حصوں میں تعداد طلباء کے نمایاں اختلافات کو معقول وجوہات کی بنا پر جائز ثابت کرنا دشوار ہے اگرچہ بلاشبہ ثانوی مدارس کی اعلیٰ جماعتوں میں طلباء کی تعداد کم ہونی چاہیے کیونکہ یہاں تحریری مشق کو واجب طور پر زیادہ اہمیت دی جاتی ہے اور یہاں انفرادیت کا زیادہ پاس و لحاظ کیا جانا چاہیے۔ بھر حال حقیقت حال یہ ہے کہ ابتدائی مدارس کی جماعتیں اکثر بہت بڑی ہوتی ہیں اور اس سے طریقہ تائے تدریس اور ضبط پر جو عملی اثرات مترتب ہوتے ہیں وہ اہم ہوتے ہیں۔

خلاصہ اس ثانوی تعلیم کے متعلق اپنے تصورات قائم کرنے کی کوشش کے دوران میں ہم نے دیکھ لیا کہ نمایاں اور واضح حقیقتیں یہ معلوم ہوتی ہیں کہ بعض والدین کو یہ خواہش ہوتی اور ان کے ہاں اس کے ذرائع موجود ہوتے ہیں یا انھیں ان ذرائع کی فراہمی کی قدرت ہوتی ہے کہ وہ اپنے بچوں کی تعلیم کو ابتدائی مدرسہ کی مدت کے ختم ہو جانے کے چند سال بعد تک جاری رکھ سکیں یہ کہ جن بچوں کو ایسے اعلیٰ مواقع نصیب ہوتے ہیں وہ زیادہ وسیع علم اور زیادہ وسیع دیکھیوں کے ساتھ دنیا میں قدم رکھتے ہیں، اور یہ کہ جن بچوں کی ایسی تعلیم ہوتی ہے وہ غالباً کسی اعلیٰ درگاہ میں اپنی تعلیم ختم کر کے فطرتاً اُن پیشوں کو اختیار کرتے ہیں جن میں تربیت یافتہ ذہانت کو زیادہ اہمیت حاصل ہوتی ہے۔ ہم نے یہ بھی پڑھا لیا ہے کہ ثانوی تعلیم کی ان ضروری خصوصیات کے علاوہ دوسری عملاً اہم مگر کم ضروری حقیقتیں یہ ہیں کہ ثانوی مدارس کے طلباء مجموعی حیثیت سے ایسے گھرانوں کے اراکین ہوتے ہیں جہاں اچھی تنظیم یافتہ آسائش بلکہ تہذیب و شائستگی بھی میسر ہوتی ہے اور یہ کہ ثانوی مدرسہ کی چھوٹی جماعتوں کی وجہ سے طریقہ پائے تدریس اور ضبط کم میکانیکی ہوتے اور فاعلی خیال پر زیادہ نتیجہ ہوتے ہیں۔

مدارس کی تنظیم متذکرہ صدر بیان کی روشنی میں اب ہم اُن مختلف اقسام کے مدرسوں کو بیان کریں گے جو دور حاضر کے اکثر متمدن ممالک میں پائے جاتے ہیں اگرچہ ان میں بے شمار جزئی اختلافات ہوتے ہیں۔

(۱) تحت ابتدائی درجہ میں اُن بچوں کی تربیت کا انتظام کیا جاتا ہے جن کی عمر چھ یا سات سال سے کم ہوتی ہے۔ ہمارے ملک میں اس درجہ کی نمائندگی خانگی بالک گھر، حالیہ مجوزہ ششودارس جو تین اور پانچ سال کے درمیان کی عمر کے بچوں کے لئے مخصوص ہیں اور مدارس کمناں کہتے ہیں جو ہماری ابتدائی تعلیم کے نظام کے ایک جز ہیں۔ فرانس میں اس کی نمائندگی ”اے کول ماٹرنل“ کرتے ہیں۔ جرمنی میں چھ سال سے چھوٹی عمر کے بچوں کا سرکاری طور پر کوئی لحاظ نہیں کیا جاتا۔ برخلاف اس کے امریکی ریاستوں میں سرکاری بالک گھر کے کام نے بعض قابل ترین مدرسین اور مفکرین کی سنجیدہ توجہ کو عرصہ سے اپنی طرف مبذول رکھا ہے۔

(۲) پرائمری یعنی ابتدائی مدرسہ میں (اس ملک کا ”ایلیمنٹری سکول“ جرمنی کا ”فولک شوے“ فرانس کا ”اے کول پریمیر اے لی مان تیر“ اور امریکہ کا ”کامن اسکول“) اُن بچوں کی تعلیم کا انتظام کیا جاتا ہے جو چھ یا سات سال اور تیرہ یا چودہ سال کے درمیان ہوتے ہیں۔ ابتدائی مدرسہ کا مکمل نصاب اس چیز کو پیش نظر رکھ کر بنایا گیا ہے کہ وہ عوام کی ضروریات کو پورا کرے جن کا تعلق غیر مہارت طلب پیشے کے مزدوروں سے ہوتا ہے۔ جیسا کہ ہم ابھی پڑھیں گے ابتدائی سے اعلیٰ مدرسہ کو جانے کے شرائط مختلف ممالک میں بہت مختلف ہیں طلباء کی عمر کے لحاظ سے سرکاری ایلیمنٹری مدرسہ کے مساوی ہمارے ہاں مختلف قسم کے خانگی تیاری کے مدارس ہیں جہاں اُن بچوں کو تعلیم دیا جاتا ہے جن کے والدین اجتماعی وجوہ کی بنا پر یا نصاب تعلیم میں ایک سخت تر

تسلل قائم رکھنے کی خاطر سرکاری ابتدائی مدرسہ سے استفادہ کرنا نہیں چاہتے۔ ثانوی مدارس کی مبتدیوں کی جماعتیں اور چھوٹی جماعتیں بھی یہی مقصد پورا کرتی ہیں۔

پیر پرائمری اسکول یعنی اعلیٰ ابتدائی مدرسہ (انگلستان کا۔
 "ہائر ایلیمنٹری اسکول" فرانس کا" اے کول پریمیر پوپے ریور" جرمنی کا
 "ہوہر میورگرشول" لیکن جنہیں بہت زیادہ مشابہت نہیں ہوتی) کا
 مقصد ابتدائی مدرسوں کے بہت ہی ذہین طلباء کو اُس تعلیم کا سلسلہ
 مہیا کرنا ہے جو ان مدارس میں دی جا چکی ہے۔ اور یہ تسلل ابتدائی
 مدرسہ کی تعلیم کے مشابہ ہو اور اس کی نوعیت بھی عملی ہو۔ اعلیٰ ابتدائی
 مدرسہ کا اصاب ان لوگوں کی ضروریات کو پیش نظر رکھ کر مرتب کیا
 جاتا ہے جو مہارت طلب کاریگری اختیار کرنے والے ہوں یا کارخانوں
 میں کم اہم جائیدادوں پر مامور ہونے والے ہوں۔

(۳) ثانوی مدرسہ اُن لڑکوں اور لڑکیوں کی تعلیم کا انتظام
 کرتا ہے جن کی عمر سولہ سال تک یا انیس سال تک ہوتی ہیں انگلستان
 کے مدارس ثانوی کے اقسام بہت مختلف ہیں اور دوسرے ممالک کے
 مدارس کے برعکس، جہاں ایک مرکزی اقتدار کئی سال تک کارفرما رہا ہے۔
 اور جہاں معین حدود و بندی کے لئے حالات موافق ہیں، ان کے اقسام
 بتانادشا رہے بھر حال مدارس درجہ اول اور مدارس درجہ دوم کا عام
 امتیاز کافی نمایاں ہے۔ درجہ دوم کے مدارس وہ ہیں جن کے طلباء عموماً

سولہ یا سترہ سال کی عمر میں تعلیم سے فارغ ہو جاتے ہیں ان میں زیادہ تر اُن لوگوں کی تعلیم کا انتظام ہوتا ہے جو حرفتی اور تجارتی زندگی میں ذمہ دارانہ عہدے پر کرنا چاہتے ہیں۔ ان میں جدید قسم کی تعلیم مہیا کی جاتی ہے اور ان کا سرکاری ایلیمینٹری مدارس سے گہرا تعلق ہوتا ہے۔ درجہ اول کے مدارس وہ ہیں جہاں طلباء اٹھارہ یا انیس سال کی عمر تک تعلیم پاتے اور اس کے بعد کسی جامعہ میں شریک ہوتے ہیں۔ اس سے ان کی غرض کسی نام نہاد اعلیٰ پیشہ یا سیول سروس کے کسی اعلیٰ شعبہ میں داخل ہونا یا پبلک زندگی میں کسی عہدہ پر یا تجارتی دنیا میں کوئی نمایاں موقف پر فائز ہونا ہوتی ہے۔ عملاً ان مدارس کی درجہ بندی کسی طرح آسان نہیں ہے۔ حقیقت یہ ہے کہ بعض بڑے غیر اقامتی مدارس کو اقسام اقسام کی تعلیم کا انتظام کرنا ہوتا ہے۔

(۴) مدرسہ تسلیلی کو جس کا افتتاح اس ملک میں ۱۹۱۸ء کے تعلیمی قانون کے ذریعہ ہوا، ایک جزوقتی یا چند ساعی ثانوی مدرسہ تصور کیا جاسکتا ہے۔ اگر اس کا انتظام دانشمندی سے کیا جائے تو یہ عام شایستگی کے اُن عناصر کو جن کا آغاز ابتدائی مدرسہ میں کیا گیا تھا، جاری رکھے گا اور طلباء کو صرف ایک وسیع معنوں میں آئندہ زندگی کے لئے تیار کرے گا۔

ابتدائی مدارس سے ہم نے اس وقت تک اس نہایت ہی اہم سوال کی تفصیل کو اٹھا رکھا جو بچوں کی ابتدائی ثانوی مدارس میں منتقلی سے ثانوی مدرسہ میں منتقلی کے متعلق ہے۔ اس سوال پر غور کرنے سے پہلے اُن بہت ہی مختلف انتظامات کا

معلوم کرنا آگاہی بخش ہو گا جو جرمنی اور امریکہ میں علی الترتیب رائج ہیں۔ جرمنی میں ثانوی مدارس کی تنظیم اس طرح کی جاتی ہے کہ یہ معمولی ابتدائی مدارس سے تقریباً بے تعلق ہوتے ہیں اور ان کے نصاب میں کوئی مناسبت نہیں ہوتی اور ان میں اس طرح انتظام کیا جاتا ہے کہ ذہین لڑکے عموماً نو سال کی عمر میں ابتدائی مدرسہ سے فارغ ہو کر ثانوی مدرسہ میں اس کے بالکل مختلف نصاب کی ابتدائی ہوتے ہی شریک ہو جاتے ہیں۔ جرمنی نظام کی مقابلتہ سادگی، اس کے قوی مرکزی اقتدار، اس کے معین نصاب، اور اس کے سرکاری قواعد کی وجہ سے جو مختلف قسم کے مدارس میں نافذ العمل ہیں، ابتدائی اور ثانوی مدارس میں ایک گھرے تعلق کا پیدا کرنا آسان ہو جائے گا اور لاطینی کی تعلیم کو بارہ سال کی عمر تک ملتوی رکھنے کی تحریک سے، اگر یہ عام ہو جائے، موجودہ کمزوریوں کے ازالہ میں بہت کچھ مدد ملے گی لیکن بحالت موجودہ ابتدائی اور ثانوی تعلیم کے نظام عملاً دو بے تعلق چیزیں ہیں برخلاف اس کے امریکہ میں ثانوی مدارس کی ایک بڑی تعداد کی تنظیم ”کامن“ مدارس کے تاج اور معراج کمال کی حیثیت سے کی جاتی ہے۔ ثانی الذکر، جو ابتدائی اور گرامر گریڈس پر مشتمل ہوتے ہیں، بالراست مدارس فوقانیہ کی طرف رہنمائی کرتے ہیں۔ برطانیہ میں متذکرہ صدر ممالک کی انتہائی صورتوں کے درمیان ایک بین بین راستہ اختیار کرنے کا رجحان پایا جاتا ہے کیونکہ چودہ سال کی عمر تک سب کے لئے ایک ہی کمان

اسکول کی امر کی تجویز اس ملک میں بالکل ناممکن العمل ہوگی تاہم اگر ہم اُن درجہ اول کے مدارس کو مستثنیٰ کر دیں جن کی سربراہی مخصوص ذرائع سے ہوتی ہے (نصاب میں ایسی مناسبت پیدا کر نیکی کوششیں کی جا رہی ہیں کہ بچہ جب وہ گیارہ یا بارہ سال کی عمر میں ابتدائی مدرسہ سے فارغ ہو کر ثانوی مدرسہ میں شریک ہو تو وہ کوئی غیر معمولی جھٹکے محسوس نہ کرے لیکن ایسی سہولتوں کے ہم پہنچانے میں دو خطرات سے محفوظ رہنا ضروری ہے۔ پہلا خطرہ محض معمولی ذہانت کے بچوں کو جن کے والدین جزو معاش ہوتے ہیں، ثانوی تعلیم جاری رکھنے پر ابھارنیکا ہے جبکہ اعلیٰ ابتدائی مدرسہ (ہائر پرائمری اسکول) ان کی ضروریات کے لئے زیادہ موزون ہو سکتا ہے۔ اس سے ہمارا یہ مطلب نہیں ہے کہ تعلیم ضرورت سے زیادہ بھی ہو سکتی ہے۔ یہ کہا گیا ہے کہ جس طرح تجاذب ضرورت سے زیادہ نہیں ہو سکتا اسی طرح تعلیم بھی ضرورت سے زیادہ نہیں ہو سکتی۔ یہ ایک معنی کے اعتبار سے صحیح ہے لیکن اس ساتھ ساتھ یہ بھی صحیح ہے کہ کسی مقررہ زمانہ میں جو تعلیم دی جاتی ہے اسکی مقدار کو مناسب طور پر تقسیم کیا جانا چاہیئے۔ اگر اجتماعی تعمیر ایسی ہوتی کہ ہر بچہ کو سولہ یا سترہ سال کی عمر تک ایک کل ساعتی مدرسہ میں رکھا جاسکتا تو یہ چشم بارو شن دل ماشاؤ والا معاملہ ہوتا لیکن موجودہ حالات کے تحت ایک معمولی قابلیت کا رٹکا، جس کی مدرسہ کی زندگی کو اس طرح طویل بنایا جاتا ہے اور جس کے والدین اس موقف میں نہیں ہوتے کہ وہ بعد میں اس کے لئے کچھ کر سکیں، ایک خوش نصیب رٹکا نہیں ہوتا۔ محولہ بالا خطرات کے منجھدو دوسرا خطرہ یہ ہے کہ ابتدائی مدرسہ سے

فارغ ہونے کے بعد ثانوی مدرسہ کی شرکت کو آسان بنانے کی فکر میں ہم ثانوی الذکر کے تدریسی معیار میں ترمیم کر دیں اور شاید اس کو کمتر بھی کر دیں ثانوی مدرسہ کے مقاصد اس درجہ خود مختار اور آزاد ہیں کہ اس کے معیاروں کو خارجی امور کا لحاظ کے بغیر معین کرنا اور برقرار رکھنا چاہیے۔

مدارس ذکور و اناث مدارس کی درجہ بندی کے ایک روایاتی طریقہ کا ہم نے اس وقت تک کوئی معین حوالہ نہیں

دیا۔ وہ طریقہ جو جنس کے اختلاف پر مبنی ہے۔ اس ملک میں ابتدائی نظام تعلیم کے شعبہ جات کمنوں میں یعنی سات سال کی عمر تک ہم نے لڑکے اور لڑکیوں کو ایک ساتھ تعلیم دی ہے لیکن اس عمر کے بعد ہم نے علیحدہ مدارس کو ترجیح دی ہے سوائے زراعتی ضلعوں کے جہاں محض کفایت کی خاطر ذکور اور اناث کو ایک ساتھ تعلیم دی جاتی ہے جو لوگ اس مسئلہ میں بہت دلچسپی لے رہے ہیں ان کی توجہ کو فی الوقت دو سوالوں نے اپنی طرف مبذول کر رکھا ہے۔ پہلا سوال یہ ہے کہ آیا تقریباً تیرہ سال تک لڑکے اور لڑکیوں کی ایک ساتھ تعلیم کو جس کو اس وقت تک محض سہولت کی خاطر جائز رکھا جاتا ہے ایک اصول کی حیثیت سے وسیع کیا جاسکتا ہے یا نہیں اور دوسرا سوال یہ ہے کہ آیا ثانوی تعلیم کی مدت کے آخری حصے میں لڑکے اور لڑکیوں کو کسی حالت میں بھی ایک ساتھ تعلیم دینا مناسب ہے یا نہیں۔ تعلیم باہم کے مخالفین لڑکے اور لڑکیوں کے بہت زیادہ میل ملاپ سے شعور جنس کے نتیجے اور لڑکوں کے زن صفت اور لڑکیوں کے آوارہ گرد ہو جانے کے خطرہ پر، ان جنسوں کے جسمانی اور ذہنی اختلافات پر جو تعلیمی سلوک میں ضروری

اختلافات کرنے کی ضرورت کا اظہار کرتے ہیں اور ان مشکلات پر زور دیتے ہیں جو مدارس پر مدرسین کی تعیناتی اور تقرر سے متعلق ہیں۔ جو لوگ تعلیم باہم کے حامی ہیں ان کا یہ جواب ہے کہ یہ ایک بالکل فطرتی طریقہ ہے اور ان جنسوں کے درمیان آسان تر اور زیادہ صحت مند تعلقات قائم کرنے کے لئے موزوں ہے، یہ کہ لڑکے اور لڑکیوں کے علیحدہ رکھنے سے جن اخلاقی خطرات کا اندیشہ لگتا رہتا ہے ان کی نسبت کرتے تعلیم باہم کے اخلاقی خطرات مناسب احتیاطوں کے تحت سجد کم ہوتے ہیں، یہ کہ ضبط کا قیام آسان تر ہوتا، یہ کہ دونوں جنسوں کو ان موانعت کی وجہ سے جنھیں وہ ایک دوسرے پر عاید کرتے ہیں فائدہ ہوتا ہے اور یہ کہ ذہنی ساخت اور جسمانی قوت کے اختلافات کی وجہ سے جو دشواریاں پیدا ہوتی ہیں ان میں بہت مبالغہ سے کام لیا گیا ہو لیکن ظاہر ہے کہ اس قسم کے سوال کا تصفیہ کرنے میں دلائل و براہین کی بذاتہ کوئی زیادہ اہمیت نہیں ہوتی اور نہ دوسرے مالک کے تجربہ کو اس سوال کے موافق یا مخالف پھلوں کے لئے ہم کوئی سنجیدہ دلیل تصور کر سکتے ہیں کیونکہ مختلف مالک کے اجتماعی حالات میں بہت اختلاف ہوتا ہے۔ فی الوقت انگلستان اور ویلز میں تعلیم باہم سے متعلق جو دلچسپ اور بااحتیاط تجربے کئے جا رہے ہیں ان کے نتائج کا ہمیں انتظار کرنا چاہیئے۔

حوالہ جات

ایک سابقہ نسل میں اینڈک ٹیلر نے اپنی تصنیف (ہوم ایجوکیشن) (طبع پنجم ۱۸۵۷ء) میں گھریلو تعلیم اور گھر اور مدرسہ کے تعلق کی

نسبت لکھا ہے اور ہارٹریٹ مارٹینو نے بھی اپنی کتاب گھڑلو تعلیم ۱۸۴۸ء میں اسی موضوع پر اپنے خیالات کا اظہار کیا ہے ثانی الذکر مجھے ہوشمندانہ خیالات سے پُر معلوم ہوتی ہے۔ جدید تر کتابوں میں مس ہی، ایم مسین کی تصنیف گھر کی تعلیم قابل توجہ ہے اور والدین کی انجمن قومی تعلیم کی کتاب اور اس کے رسالہ منظر والدین کا بھی یہی حال ہے مدارس نسواں میں کھیل اور کام صفحات ۳۶۷ تا ۳۷۳ بھی ملاحظہ ہو۔

مدارس کے اقسام میں امتیاز کے عام سوال کے متعلق ملاحظہ ہو جماعتی تدریس کے اصول باب چہارم مصنفہ جے۔ جے۔ فنڈ لے۔ ایم۔ ٹی ساڈلر کی تصنیف پرنسپل ثانوی تعلیم کے مسائل اور خاص رپورٹوں میں موصوف کے مختلف دوسرے مضامین ثانوی تعلیم پر شاہی کمیشن کی رپورٹ جلد اول خصوصاً صفحات ۱۳۶ تا ۱۴۳۔ بارنٹ کی کتاب تدریس و تنظیم میں اے۔ ٹی۔ پولارڈ کا باب۔

رٹ کے اور لڑکیوں کی تعلیم باہم کے متعلق ملاحظہ ہو (تعلیم باہم یا مخلوط تعلیم) مرتبہ مس آلس وڈس۔

چوتھا باب تعلیم اور حکومت

”حکومت کے وجود کی غرض و غایت کیا ہے؟ ... میں اپنی حد تک یہ خیال کرتا ہوں کہ یہ ایک ایسا نقطہ ہے جس کے متعلق ہم مناسب طور پر کہہ سکتے ہیں۔“ ارسطو کی طرف رجوع کرو، اس کی اہمیت کو گھٹانے والے کہتے ہیں کہ حکومت کا وجود محض حفاظت کی خاطر ہوتا ہے۔ ارسطو نے ہم سے کہا ہے کہ اس کی بنیاد حفاظت کی ضرورت پر قائم کی گئی تھی لیکن اس کا وجود حفاظت سے کچھ زیادہ ہی کے لئے ہے۔ انسانوں کی ایک کثیر تعداد کی زندگیوں اور ان کے کاموں میں اُس منظم تعاون عمل کا مقصد جس کو ہم حکومت کہتے ہیں، نہ صرف مادی حفاظت ہی ہے بلکہ انسانی اور اجتماعی زندگی کا کمال بھی ہے۔“ — سیرالین، پولک۔

حکومت کے حقیقی فرائض اور بالخصوص وہ مناسب تعلق جو حکومتی کام اور خانگی سعی و ہم کے درمیان ہوتا ہے ایک عرصہ تک سیاسی مضمون نگاروں کے حجاد لہ اور مناظرہ کا ایک دلپسند موضوع رہا ہے۔

بلاشبہ اس کتاب میں اس موضوع کی ایک طویل تفصیل بے محل ہوگی لیکن بعض نقاط تعلیمات کے طالب علم کی توجہ کے قابل ہیں کیونکہ مدرسہ نظامیہ کے قیام اور ضبط کے متعلق دورِ حاضرہ کی متمدن حکومتوں نے جو معین طرزِ عمل اختیار کیا ہے اس پر ان نقاط سے روشنی پڑتی ہے۔

الفراڈیت | خود ہمارا ملک سیاسیات کے نظریہ کے مصنفین کی ایک طویل قطار پر نظر ڈال سکتا ہے جو جدید سیاسی نظریہ کے

موجد ہا بس سے نکلکر لاک، آڈم اسمتھ، بنتھم اور جے۔ ایس مل کے ذریعہ ہر برٹ اسپنسر تک پہنچتی ہے۔ بعض امور کے نظر کرتے ان مصنفین میں قطبیین کا فرق ہے لیکن ایک ضروری چیز کے متعلق ان کے اصول میں اتفاق پایا جاتا ہے۔ سوسائٹی کی ابتدا کے متعلق ان کے بیانوں میں اور سوسائٹی اور اس کے اراکین کے درمیانی تعلق کی نسبت ان کے نظریوں میں بہت اختلاف پایا جاتا ہے لیکن یہ سب فرد کو ایک ابتدائی حقیقت کی حیثیت سے فرض کرنے پر متفق ہیں جس سے سوسائٹی کو کسی نہ کسی طرح اخذ کرنا ہے۔ ہا بس نے ایک ابتدائی "اجتماعی معاہدہ" کے ایک غیر تاریخی اور عجیب تصور کو، جس کے ذریعہ ہر شخص نے سب کی حفاظت حاصل کرنے کے معاوضہ میں اپنے آپ کو سب کی خواہش کے حوالہ کر دیا، اپنے اصول کی اساس بنا کر یہ کہتا ہے کہ حکومت کرنے والی قوت کو کابلِ حکمرانی ملنی چاہیئے۔ لاک نے جس کا سیاسی نظریہ ۱۶۸۵ء کے انقلاب کی عملاً ایک معذرت ہے، ابتدائی معاہدہ کے تصور کی نظر ثانی کی اور اس کی یہ حجت ہے کہ غیر متمدن لوگوں نے اپنے آپ کو بالکلیہ قوم کے حوالہ نہیں کر دیا بلکہ صرف بعض معین اغراض کے لئے

انھوں نے قوم کو حکومتی اختیارات دے اور اس سے وہ یہ نتیجہ اخذ کرتے ہیں کہ معتدل دستوری حکومت ہی ایسی حکومت ہے جو قوانین قدرت کی رو سے جائز ہے۔ آڈھم اسمتھ نے ابتدائی اجتماعی معاہدہ کے مروجہ تصور کو قبول کیا لیکن فرانسیسی مفکرین کی طرح جن کے وہ زیر اثر تھا اس نے اسی تصور کو استعمال کر کے ایک ایسی چیز ثابت کی جو ہابس کی مستخرجہ نتیجہ کے بالکل خلاف تھی۔ وہ ”فطری آزادی“ کے اصول پر مضبوطی کے ساتھ قائم رہا جس کو اُس زمانہ سے اصول غیر مداخلت کے جملہ کے ذریعہ مختصر اظہار کیا جاتا ہے اور وہ اس کلیہ کے مستثنیات کو بادل نحواستہ قبول کرتا ہے۔ مثلاً وہ ایسی ابتدائی تعلیم کا حامی ہے جس کا انتظام حکومت کرتی ہے تاکہ تقسیم کار کے فرسودہ کن اثرات کو زایل کیا جائے لیکن اعلیٰ تعلیم کے معاملہ میں حکومتی مداخلت سے اپنی ناراضی کو وہ بمشکل پوشیدہ رکھتا ہے۔ بنٹھم کے سیاسی نظریہ کے مطابق سوسائٹی کسی اجتماعی معاہدہ کے ملایم افسانہ سے نہیں بلکہ اصول افادت سے مستخرج ہوئی ہے۔ حکومت کا وجود محض اس لئے ہے کہ وہ افراد کی شہری کو یہ حق دلا کر کہ وہ جو چاہے سو کرے بشرطیکہ اس کا یہ فعل دوسروں کے افراد کے مطابق ہو، اسکی آسائش اور اس کے سکھ کو ترقی دے۔ حکومت کے بنفسہ کوئی اخلاقی معنی نہیں ہیں اور متذکرہ صدر مقصد کے بغیر اس کا اپنے آپ کو حتی الامکان مٹا دینا ہی مناسب ہے۔ جے۔ ایس۔ مل نے اپنی تصانیف کے بعض فصیح ترین اور دلکش حصوں میں اسی موضوع کی توضیح کی۔ فرد ایک مقدس ہستی ہے اور اس کی آزادی میں حکومت کی مداخلت کی بہت ہی حاسدانہ نظر سے نگرانی کیجانی

چاہیے۔ مل نے حکومت کے بعض ضروری فرائض تسلیم کئے ہیں مثلاً وہ فرائض جو محاصل اندازی، عدالت اور کوتوالی سے متعلق ہیں۔ اس کے باقی فرائض اختیاری ہیں اور ان کے متعلق غیر مداخلت کے کلیہ کی پابندی کی جانی چاہیے۔ اس اصول کی ہر خلاف ورزی، تا وقتیکہ یہ کسی مفاد عظیم کے لئے ناگزیر ہو، ایک خاص خرابی ہے کیونکہ یہ انفرادیت میں مداخلت کرتی اور حکومت کی قوت اور اس کے اثر کو اس کے مشاغل اور اس کی ذمہ داریوں کو بڑھاتی ہے اس کے علاوہ اس میں خانگی مہم کی قومی شخصی دلچسپی کی کمی ہوتی ہے اور اس کی وجہ سے عملی امور کے لئے لوگوں کی تربیت خاطر خواہ نہیں ہوتی۔ لیکن اس نے اس کلیہ کے مستثنیات کی ایک طویل فہرست بنائی ہے اور ان میں تعلیم کو ایک نمایاں جگہ حاصل ہے۔ وہ کہتا ہے کہ مصلحت کی بناء پر حکومت کی مداخلت اس خصوص میں ضروری ہے کیونکہ صارت میں اتنی صلاحیت نہیں ہے کہ وہ اس چیز کو پرکھ سکے۔ اس لئے مدارس اور کلیات کا انتظام حکومت کو کرنا چاہیے اور ابتدائی تعلیم جبری یا لازمی ہونی چاہیے لیکن حکومت کو اس کا اجارہ نہ لے لینا اور خانگی تدریس کی حوصلہ شکنی نہ کرنی چاہیے۔ جس طرح مل کے موقف کو اس کے زمانہ کی عمومی تحریک سے منسوب کیا جاتا ہے اسی طرح اسپنسر کا موقف سائنس کی جدید ترقیوں سے تعلق رکھتا ہے۔ اسپنسر کے مطابق ترقی کا راز کشمکش حیات میں مضمر ہے۔ اگر کوئی جانور یا نباتات ان اوصاف کو اپنے آپ میں پیدا کرنے میں ناکام رہے جو اس کو اس کشمکش کا مقابلہ کرنے کے قابل بناتے ہیں تو وہ مر جاتا ہے اور یہی حشر سوانحی کے کسی رکن کا بھی ہونا چاہیے۔ مدیرین کا کام محض اُس

تنظیم کو برقرار رکھنا ہے جو ایک باقاعدہ کشمکش کے لئے ضروری ہے۔ اس کی مداخلت صرف اسی حد تک ہونی چاہیے کہ متحاربین میں کوئی نا انصافی نہ ہونی چاہیے۔ اس لئے اسپنسر کمزور لوگوں کو سہارنے کے لئے قوی لوگوں پر بار ڈالنے کے طریق عمل پر اعتراض کرتا اور اس ساری تحریک کو ناپسندیدگی کی نظر سے دیکھتا ہے جو جبری قانون کے ذریعہ اجتماعی حالات مثلاً کارخانوں میں کام، صحت، کتب خانہ جات مدارس وغیرہ کو بہتر بنانے سے متعلق ہے مختصر یہ کہ لاک سے لیکر اسپنسر تک انگریز سیاسی مفکرین میں حکومتی مداخلت پر جو نہایت ہی ضروری حدود سے متجاوز ہو جائے، بھروسہ نہ کرنے کا ایک قوی رجحان رہا ہے اگرچہ ان حدود کی وسعت کے متعلق آراء میں بہت کچھ اختلاف ہے۔

اجتماعیت لیکن خوش قسمتی سے یہ قصہ بھی نہیں ختم ہوتا کیونکہ اگرچہ آڈم اسمتھ اور اس کے پیروں نے اس ملک میں سیاسی خیال پر ایک قوی اثر ڈالا ہے لیکن حکومتی مداخلت کے متعلق انھوں نے جو مخالفت کی ہے اس کا جواب بھی دیا گیا ہے۔ مثلاً جب میتھو آرنلڈ اعلیٰ تعلیم سے متعلق حکومت کی ذمہ داری کو اپنے اہل ملک پر خلوص سے جتار رہا تھا تو وہ ایڈمنڈ برک کے اس شریفانہ اعتراض کا نہایت ہی موثر طریقہ سے حوالہ دے سکا کہ کسی حکومت کے شہری، کسی سوسائٹی کے اراکین فی الحقیقت ایک شراکت یا حصہ داری ہے۔ ”سارے سائنس، سارے فن، ہر نیکی اور سارے کمال میں شراکت“ کارلائل اور لیکن نے بھی اصول غیر مداخلت کے عقیدہ کی قوت سے مذمت کی ہے۔ اس کے علاوہ حال حال میں اس چیز کو بہت ہی عملی طور پر تسلیم

کر لیا گیا ہے کہ حکومت کا کام نہ صرف افراد کو ایک دوسرے کے حقوق میں مداخلت کرنے ہی سے روکنا ہے بلکہ اس کے دوسرے اور فرائض بھی ہیں، یہ کہ فی الواقع حکومت کا حقیقی فرض یہ ہے کہ وہ مثبت اور منفی دونوں ذرائع سے فرد کو بڑے سے بڑا اور بہتر سے بہتر بنائے یا (اور یہ ایک اہم فرق ہے) اس کی مدد کرے کہ وہ خود کو بڑے سے بڑا اور بہتر سے بہتر بنائے۔ غیر محدود مقابلہ کے اصول کو ترک کر دیا گیا ہے اور تعاون عمل کے اصول کو اس کے ضروری نتیجے یعنی افراد کی روک تھام کے ساتھ اول الذکر اصول کے بجائے قبول کر لیا گیا ہے۔ اس میں شک نہیں کہ اس اصول پر کہیں کہیں شخصی ذمہ داری کے احساں کے کمزور ہو جانے کا خطرہ موجود ہے اور اس امر میں بھی کوئی شبہ نہیں کہ حکومت کی نگرانی کرنی بھی ضروری ہے کیونکہ وہ ایسے کام اپنے ذمہ لے لے سکتی ہے جنہیں وہ سمجھ سکتی اور نہ عہدگی سے انجام دے سکتی ہے۔ جیسا کہ سرجے۔ ایف۔ اسٹیفن نے کہا ہے حکومتی مداخلت کے نقایص ثابت کرنا اتنا ہی غیر ضروری ہے جتنا کہ عمل جراحی کے برے اثرات کا ظاہر کرنا ہے۔ تاہم یہ وسیع اصول قائم و برقرار رہتا ہے کہ حکومت کا یہ فرض ہے کہ وہ سارے عملی اور ہونہار ذرائع استعمال کر کے اپنے شہریوں کو زندگی کی ایک اعلیٰ تر سطح تک پہنچا دے اس لئے ہم دیکھتے ہیں کہ دور حاضرہ کی ایک متمدن حکومت قوی مداخلت، دوسری حکومتوں کے ساتھ اپنے تعلقات کے انتظام، جرایم کے انسداد اور عدل گستری ہی کے ہتیا کرنے پر اکتفا نہیں کرتی بلکہ وہ بعض اہم ذرائع پر جنہیں ان کی اہمیت کی وجہ سے افراد کے ذمہ نہیں

کیا جاسکتا۔ مثلاً عام شاہراہیں اور ڈاک کا نظام، اپنا قبضہ و تصرف قائم رکھ کر دولت کی افزائش میں مدد دیتی ہے وہ اپنے محاصل میں مدارج قائم کر کے اور دوسروں کے پیسہ سے اپنے غریب ترین شہریوں کی تکلیف کو رفع کر کے دولت کی انصافانہ تقسیم میں مدد دیتی ہے۔ وہ صفائی کے موثر قوانین نافذ کر کے اور غذائی آمیزش کو قابلِ تعذیر قرار دیکر لوگوں کی صحت کی حفاظت کرتی ہے۔ وہ عام کتب خانے مہیا کر کے، تصویر گہر قائم کر کے اور بعض صورتوں میں درجہ اعلیٰ کے ڈرامائی اور موسیقی تماشوں کو مالی امداد دیکر ذہنی شایستگی کو ترقی دیتی ہے اور ہمارے موجودہ سوال کے متعلق وہ اپنے شہریوں کی تعلیم میں سہولت بہم پہنچاتی اور ابتدائی تعلیم کو جبری یا لازمی اور مفت کر دیتی ہے۔ مختصر یہ کہ غیر محدود مقابلہ کے اصول کو جس کے معنی قوی کی فتح اور کمزور کی موت ہے، قطعاً ترک کر دیا گیا ہے اور فرد کی اخلاقی حالت کی سنوار میں مدد دینے کے حکومتی اختیار کو پوری پوری طرح تسلیم کر لیا گیا ہے۔ اسپنسر نے سوسائٹی کا جو تصور ایک عضویہ کی حیثیت سے قائم کیا تھا اور جس کی وضاحت کی اس نے اس قدر کوشش کی تھی اسی تصور کی وجہ سے لوگوں نے سوچنا شروع کیا کہ جس قدر سوسائٹی کسی فرد کا تعین کرتی ہے اسی قدر فرد بھی سوسائٹی کا تعین کرتا ہے۔ انفرادی موقف پر اسی کے قوی ترین حامی کے ہتھیار خانہ کے ایک ہتھیار کے ذریعہ کامیابی کے ساتھ حملہ کیا گیا ہے۔

تعلیم میں حکومتی مداخلت کی ترقی | ان عام بحثوں سے نیچے اتر کر اور اس مخصوص سوال کی طرف رجوع

کے جواب ہمارے روبرو ہت ہم دیکھتے ہیں کہ ان دوسرے مفید اثرات کی طرح جو کسی متمدن قوم میں عمل کرتے ہوئے ہیں تعلیم کی سربراہی بھی تینوں ذرائع سے یا ان میں سے کسی ایک ذریعہ کی مدد سے کی جاسکتی ہے۔ اولاً غیر جبری کوشش کے ذریعہ جو منفعت کی خاطر کی گئی ہو ثانیاً غیر جبری کوشش کے ذریعہ جو خلق و دوستانہ یا مذہبی محرکات کا نتیجہ ہوتی ہے ثانیاً حکومت کی وساطت سے۔ تاریخی ترتیب کے لحاظ سے بلاشبہ غیر جبری کوشش حکومتی وساطت سے قبل واقع ہوئی ہے لیکن حکومتی مداخلت کی رفتار مختلف ممالک میں بہت مختلف رہی ہے۔ ازمنہ وسطیٰ میں جتنے بھی مدارس اُس وقت موجود تھے وہ گرجہ کی کفالت پر بھروسہ کرتے تھے جو مدرسین مہیا کرتا، اخراجات برداشت کرتا اور تعلیم کے مقاصد اور نصب العین کا تعین کرتا تھا۔

جرمنی جرمنی میں حکومتی مداخلت کی ابتدا اصلاح مذہب کے زمانہ سے ہوئی اور سولہویں صدی عیسوی کے دوسرے نصف حصے میں دو ترقی پذیر ریاستوں درٹمبرگ اور سیسنی نے مکمل تعلیمی نظاموں کو منظم کیا اگرچہ مدارس کا ایک گہرا تعلق گرجہ سے باقی رہا۔ اس کے بعد کی صدی میں جنگ سی سالہ نے گہڑی کو پیچھے کر دیا لیکن اٹھارہویں صدی عیسوی میں پروڈسٹنٹ ریاستوں میں بتدریج موثر ضبط اور نگرانی کا انتظام کیا گیا۔ درٹمبرگ اور سیسنی نے اپنے سابقہ نظاموں کی تجدید کی اور ہا فو ریم جو با رچ دوم کے زیر حکومت تھا اور پریشیا میں جو فریڈرک اعظم کے زیر نگین تھا، مماثل انتظامات کئے گئے۔ ۱۸۰۸ء میں

نپولین نے پرشیا کو شکست فاش دی اور تاریخ کا ہر طالب علم اس حقیقت سے واقف ہے کہ اس کی کھوئی ہوئی قسمت کے دوبارہ حاصل کرنے میں اس کے تعلیمی نظام کی تعمیر و تنظیم جدید نے کس قدر بڑا حصہ لیا ہے۔

فرانس دوسرے کیا تھو لک ممالک کی طرح فرانس میں بھی حکومتی مداخلت کا آغاز بہت دیر سے ہوا۔ انقلاب سے قبل تک ابتدائی تدریس کا عملاً کوئی وجود ہی نہ تھا اور ثانوی مدارس کے متعلق حکومت اور گرجہ میں نزاع بپا رہتی تھی لیکن انقلاب نے اشیاء کی قدیم ترتیب کو تہ و بالا کر کے تدریس کا ایک سخت مرکزی نظام قائم کیا۔ اسکاٹلنڈ جرمنی کی طرح اسکاٹلنڈ میں بھی تعلیم کی قومی تنظیم کا آغاز اصلاح مذہب کے زمانہ سے ہوا۔ لو تھر نے جرمنی کے لئے جو کچھ کیا وہی جان ناکس نے اسکاٹلنڈ کے لئے کیا۔

انگلستان انگلستان کے مدارس پر اصلاح مذہب کا فوری اثر بہت ہی مختلف ہوا اور اس اختلاف کی وجہ بلاشبہ اس حقیقت میں پائی جاتی ہے کہ اگر اس ملک میں اصلاح کی تحریک کا آغاز اوپر سے ہوا تو اسکاٹلنڈ میں اس کی ابتدا نیچے سے ہوئی کیونکہ اسکاٹلنڈ میں مصلحین کو عوام الناس کی ضرورتوں کا خیال سب سے زیادہ تھا۔ قدیم مذہبی بنیادوں کے انسداد کی وجہ سے اور دوسری ترقی پذیر ریاستوں نے مدارس کا جو قومی نظام قائم کیا تھا اس کی تقلید کرنے میں انگریز مدبرین اور مصلحین نے جو غفلت برتی اس کے باعث انگریزی تعلیم پہلی کی سطح سے بھی نیچے گر گئی متوسط طبقوں کو تعلیم کی سربراہی ایک غیر تشفی بخش طور پر مود ہو رہا تھا اور اسکو لہجہ کے

ذریعہ کی جاتی تھی جن میں بعض قدیم اور بعض جدید تھے۔ غربا کے طبقت کے لئے تعلیم کا کوئی انتظام ہی نہ تھا۔ اٹھارہویں صدی عیسوی میں غیر جبرجہ یا خود اختیاری کوشش نے مذہبی خیراتی مدارس اور ویلز کے کشتی مدارس کی سہی شکل اختیار کی۔ انیسویں صدی عیسوی کا ربع اول تعلیمی انجمنوں کا عہد تھا جن میں سب سے زیادہ سربراہان و رہبر تھے اینڈفارین اسکول سوسائٹی اور نیشنل سوسائٹی تھیں۔ ۱۸۳۳ء میں حکومتی مداخلت کی جانب پہلا قدم حقیقی طور پر بڑھا گیا جبکہ پارلیمان نے پہلی دفعہ تعلیمی غرض کے لئے امداد منظور کی اور اس کے چھ سال بعد ایک مرکزی حکومت، جو اگرچہ ابتدائی تعلیم ہی تک محدود تھی، قائم کی گئی۔ اس سرسری خلاصہ میں ہم اس ملک میں حکومتی مداخلت کی ترقی کا تفصیلی ذکر نہیں کر سکتے۔ اتنا کہہ دینا کافی ہے کہ یہ مرکزی حکومت خود اختیاری انجمنوں کے ساتھ سختی سے تعاون عمل کرتی تھی جنہوں نے گرجوں کے جوش کے ذریعہ اپنی تعداد اور اپنے اثر کو بڑھا لیا تھا اور یہ کہ ۱۸۷۰ء کے مشہور قانون نے، جس کی رو سے ابتدائی تعلیم جبری یا لازمی ہو گئی، حکومت اور خود اختیاری انجمنوں کے درمیان تعاون عمل کے اصول کی دوبارہ توثیق کی اور اول الذکر کے عمل کو ثانی الذکر کی امداد و اعانت کا محدود کر دیا۔ مدرسہ مجالس انتظامی کے قیام کا عام اثر یہ ہوا کہ حکومت کی خاص اقتداری تعلیم بہت وسیع ہو گئی اگرچہ اصول خود اختیاری میں جس حد تک کہ وہ مذہبی مجالس کی مصروفیت کا نتیجہ ہوتا تھا، کوئی کمی واقع نہیں ہوئی اس لئے جب ۱۹۰۲ء میں پارلیمان تعلیم کے مسئلہ پر غور کرنے بیٹھی تو ابتدائی تعلیم کا ایک مکمل نظام نافذ عمل تھا اور صرف نام نہاد خود اختیاری

مدارس کی کارکردگی کی سطح کو بلند تر کرنے کا کام باقی رہ گیا تھا۔ اس وقت تک حکومت نے ثانوی تعلیم کو ہاتھ نہیں لگایا تھا سوائے اس کے کلاس نے ضمناً چارٹیڈ کمیشن کے اختیارات دے تھے، شعبہ سائنس اور فن کے ذریعہ امداد منظور کی تھی، مدرسہ مجالس کو اعلیٰ درجہ کے ابتدائی مدارس قائم کرنے کی اجازت دی تھی (جو فی الحقیقت ان کے دشوار تر لصاب کے لحاظ سے مدارس ثانوی تھے) اور کوئی کونسلوں یعنی مجالس ضلع کی ہمت افزائی کی تھی کہ وہ فنی مدارس قائم کریں۔ ۱۸۸۹ء کے ایک قانون کی رو سے ویلز میں ثانوی تعلیم کا ایک نظام قائم کیا گیا تھا لیکن ۱۹۰۲ء میں انگریزی ثانوی تعلیم پر ایک وسیع نقطہ نظر سے غور کیا گیا۔ اسی سوال کے متعلق پرشیا کا اعلیٰ ترین علم اور اس کی بہترین قابلیت غور و فکر کرنے کے تقریباً ایک صدی بعد۔ دیتھو آرنلڈ کے جیسے وفا شعار ہاتھوں کی کمی نہ تھی لیکن بیسویں صدی کے آغاز تک ان کی آواز صدا بصحرا ثابت ہوئی جبکہ آخر کار تجارتی رقابہوں نے انگریز مدبروں کو اس مسئلہ کی طرف متوجہ ہونے پر مجبور کر دیا۔

تعلیم میں خود اختیاری | ہم نے اپنے اغراض و مقاصد کا لحاظ کرتے اس امر کی کافی توضیح کر دی ہے کہ کس طرح تعلیم میں حکومت نے بتدریج خود اختیاری کو شش کی جگہ لیلی۔ کاہل

انگلستان تک میں اب اس بات کو غرض سے تسلیم کیا جا رہا ہے کہ خلق دوستانہ یا ہمدردانہ محرکات، خواہ یہ مذہبی جوش سے مل رہی کیوں نہ ہو، عوام الناس کو جہالت اور ناقص تربیت کی برائیوں سے

نجات دلانے کے لئے نا کافی ہیں اور اس لئے ابتدائی تعلیم کا تنظیم ایک تکمیل یافتہ حقیقت ہو گئی ہے۔ ثانوی تعلیم میں طویل تاخیر کے منجملہ اور اہم اسباب کے ایک سبب یہ ہے کہ ابتدائی اور ثانوی تعلیم کے درمیانی فرق کو غلطی سے یا کم از کم ایک غیر موزوں طریقہ سے اجتماعی طبقات کے درمیانی امتیاز کے مماثل کر دیا گیا تھا۔ ابتدائی تعلیم کے متعلق یہ خیال کیا جاتا تھا کہ یہ غربا کے لئے ہے جو تعلیم کے اخراجات برداشت نہیں کر سکتے اور ثانوی تعلیم کی نسبت یہ خیال کیا جاتا تھا کہ یہ ”متوسط طبقوں“ کے لئے ہے جو اس کے اخراجات برداشت کر سکتے ہیں اس لئے یہ خیال کیا گیا کہ ثانی الذکر کو جزاً خانگی اداروں پر جنمیں منفعت کی غرض سے معمولی کاروباری طریقہ سے چلایا جاتا ہے، اور جزاً اس امداد پر چھوڑ دیا جائے جو عطیوں کی صورت میں ملتی تھی ”لیکن جدید نقطہ نظر یہ ہے کہ حکومت کا یہ کام ہے کہ وہ تعلیم کے قومی نظام میں عقلی موقع کے راستے نیچے سے اوپر تک کھلے رکھے تاکہ اس کو وہ ممکنہ فائدہ حاصل ہو جو کسی قوم کو اپنے قابل ترین افراد کے، خواہ انھوں نے کیسے ہی غریب گہرانہ میں جنم کیوں نہ لیا ہو، بہتریں بتانے سے حاصل ہوتا ہے۔ جن لوگوں کا یہ نقطہ نظر ہے وہ ثانوی تعلیم کی مدد کرنے سے حکومت کے انکار کر دینے پر قانع نہیں رہ سکتے کیونکہ یہ اس امداد کو ثانوی مدارس کی توسیع اور اصلاح کا جزاً ایک ضروری نتیجہ تصور کرتے ہیں اور اس لئے یہ اس کے لئے حکومتی نگرانی اور حکومتی امداد کا مطالبہ کرتے ہیں اس طرح ایک قسم کے تجاذب شعری کے ذریعہ حکومتی مداخلت کا تصور ابتدائی تعلیم کی سطح سے، جہاں تک آڈم اہمیت اس کو

محدود کر دینا چاہتا تھا، تدریس کے اعلیٰ مدارس یعنی ثانوی اور جامعات پر پہنچ جاتا ہے۔ اسی کے ساتھ ساتھ ہمیں یہ بھی یاد رکھنا چاہیے کہ اعلیٰ تعلیم میں حکومتی مداخلت مدارس ملوکہ اور خانگی مدارس کے وجود کی کسی طرح بھی مخالف نہیں ہے بشرطیکہ ایسے مدارس اپنے اچھے ہونے کا ثبوت دیں خانگی مدارس کے متعلق جو طرز عمل اختیار کیا جانا چاہیے اس کے متعلق مصلحین کی آراء میں بڑا اختلاف پایا جاتا ہے لیکن ۱۸۹۵ء کے ثانوی تعلیم کے کمیشن کی رائے غالباً اکثر لوگوں کو یہ یقین دلا سیکی کہ حکومت کو ایک محدود نگرانی کے خاکہ پر قانع رہنا چاہیے جو ”خانگی کوشش کو ابھاریگی اور اس کی رہنمائی کرے گی اور جو والدین کو کارکردگی کا کافی اطمینان دلا سیکی بشرطیکہ اس (نگرانی) کو دانشمندی سے استعمال کیا گیا ہو۔ لیکن جو کسی آدمی کی آزادی کو کم کرے گی اور نہ سرکاری مدارس کو اجارہ دلوادگی جس سے حقیقی ترقی معرض خطر میں آجاسکتی ہے۔“ حکومت کو افسوس کے ساتھ عدم کارگذار خانگی مدارس کو ایسے والدین کو جو تعلیمی امور سے زیادہ وقفہ نہیں ہوتے یا جو آرام پسند ہوتے ہیں، دہو کہ دینے سے اُسی طرح روکنا چاہیے جس طرح وہ مکھن فروشوں اور دہو کہ بازڈاکٹروں کو اوسط شہری کی لاعلمی یا سریع الاعتقادی سے فائدہ اٹھانے سے

۱۔ ایم، ٹی، ساڈلر سالہ تعلیم جنوری ۱۹۰۲ء۔

۲۔ رپورٹ، جلد اول، صفحہ ۲۹۲۔ ڈاکٹر ورل کی مندرجہ ذیل یادداشت بھی ملاحظہ ہو ”طریقہائے تعلیم کی اصلاح میں خانگی مدارس کے مدین کا حصہ“ جلد پنجم صفحہ ۱۲۔

روکتی ہے۔ اس کے برخلاف کارگذار مدارس جن کا انتظام سرکاری عہدہ داروں کے ہاتھ میں نہیں ہوتا، ایک قوت نظام کے رجحان کو روکنے میں مدد دیکر اور تعلیمی اختیار یا تجربہ کے لئے ایک میدان مہیا کر کے ایک قیمتی خدمت انجام دے سکتے ہیں۔

حکومت تعلیم کیلئے کیا کر سکتی
اور کیا نہیں کر سکتی۔
مؤثر حکومتی مداخلت کے لئے جو طویل کشمکش ہوئی اور جو حال ہی میں ایک وسیع پیمانہ کی اصلاح برپا ہوئی ہے اسکی وجہ سے اس نسل کے انگریز اس حقیقت

کو فراموش کر سکتے ہیں کہ اب بھی، کم از کم جہاں تک کہ اعلیٰ تعلیم کا تعلق ہے، ان کا کام صرف ابھی ابھی شروع ہوا ہے کیونکہ بالآخر عام انسانی امور کے متعلق جو کچھ کہا گیا ہے وہ تسلیم پر بھی نمایاں طور پر صادق آتا ہے۔ وہ حصہ جو قوانین یا بادشاہ بنا سکتے یا درست کر سکتے ہیں، اگرچہ یہ بہت اہم ہے لیکن بہت چھوٹا ہے۔ حکومت زیادہ سے زیادہ ایک اچھا میکاشین مہیا کر سکتی ہے لیکن بہترین میکاشین بھی تا وقتیکہ اس کو کسی ماہر کے ہاتھ میں نہ دیا جائے اور تربیت یافتہ ذہانت اس کی رہنمائی نہ کرے ایک بہت ہی مختلف چیز پیدا کر سکتا ہے۔ مدرس کی شخصیت وہ محور ہے جس پر کوئی تعلیمی نظام گھومتا ہے۔ تعلیمی نجات کا ذریعہ اینٹ اور چونہ یا قیمتی ساز و سامان یا کاغذی لٹاب یا اقسام اقسام کی پیچیدہ مشینیں نہیں ہے بلکہ تعلیم یافتہ اور شائستہ مردوں اور عورتوں کا ان طلباء پر ایک لطیف اثر ہے جو ان کے حوالہ کئے جاتے ہیں ایک اچھا مدرس، جس کو اپنے کام سے دلچسپی ہو اور جو اس کام کو ملازمت کے واجبی طور پر فیاضانہ

حالات کے تحت انجام دیر ہا ہو، ایک کھلیاں میں جتنی اچھی چیزیں انجام دیگا اتنی ایک خراب یا ناخوش مدرس بہترین خارجی حالات کے تحت انجام نہ دیگا۔ لیکن بلاشبہ یہ کوئی ایسا مدد نہیں ہے جس کی بنا پر حکومت اپنے فرائض کی انجام دہی سے پہلو تھی کرے۔ پس حکومت تعلیم کو کن ذرائع کی مدد سے موثر طور پر ترقی دے سکتی ہے ؟

اس کے فرائض حسب ذیل ہیں |
(۱) موزوں مدارس کی سربراہی کا ایک ذریعہ ہے، یہ حجت کرتے ہیں اور مصلحت کی بنا پر بہت سے

افرادیت پسند اس پر متفق بھی ہیں کہ حکومت کو اقسام اقسام کے مدارس مہیا کرنا چاہئیں۔ ابتدائی ثانوی اور فنی جو ہر مقام کی ضروریات کے موزوں ہوں اور جن کی ترتیب ایسی ہو کہ کوشش میں غیر ضروری زیادتی نہ ہونے پائے۔ اور جب ہم حکومت کو اشخاص کا نہ صرف ایک مجموعہ محض صی بلکہ خود اس کو ایک قسم کا شخص بھی تصور کریں جو دوسرے ایسے ہی اشخاص کے ساتھ تجارت اور عام ترقی میں مقابلہ کر رہا ہو تو یہ حجت کہ حکومت کو مدارس کی سربراہی کرنی چاہیے بہت قوی ہو جاتی ہے۔

(۲) تعلیم کو ایک خاص حد تک |
جبری یا لازمی کرنا۔

ثانیا یہ کہ ذرائع تعلیم کی سربراہی کے بعد حکومت کو متذکرہ صدر وجوہات کی بنا پر لاپرواہی یا لاعلم والدین کو مجبور کرنا چاہیے کہ وہ اپنے حقوق کے معیار کے مطابق اپنی زندگی بسر کریں، کم از کم انھیں اس حد تک مجبور کیا جائے

کہ ہر بچہ ابتدائی نصاب لازمی طور پر ختم کرے۔ اس سوال کو کہ آیا سیکسنی اور دوسری جرمن ریاستوں کی طرح مدارس تسلسل میں بھی لڑکوں کی حاضری کو اُن چند نازک سالوں کے دوران میں، جو چودہ سال کی عمر کے بعد کے ہوتے ہیں، لازمی یا جبری کیا جائے یہاں تصفیہ طلب حالت میں چھوڑ دیا جاسکتا ہے۔ یہ چیز واضح ہے کہ اُن ممالک میں جو سخت قسم کی حکومتی مداخلت کے کم عادی ہیں مشکلات کی تعداد زیادہ ہوگی۔

(۳) اخراجات کی سبیل کا تعین کرنا تعلیم سے متعلق حکومت کا تیسرا فریضہ یہ ہے کہ وہ اس امر کا تعین کرے کہ

جس نظام کو اس طرح بنایا گیا ہو اس نے اخراجات کی کیا سبیل ہوگی اور خصوصاً اس چیز کا کہ اس کا کتنا حصہ طلباء کے والدین برداشت کریں گے۔ اس نقطہ کے متعلق آراء کی اتنی ہی قسمیں ہو سکتی ہیں جتنی کہ انتہائی اشتراکیت اور غیر صلح پسند افرادیت کے درمیان اختلاف کی صورتیں ہوتی ہیں۔ بلاشبہ یہ دلیل بہت قوی ہے کہ تعلیم کو بہت ارزاں کر کے ہم والدین کے احساس ذمہ داری کو کمزور کر سکتے اور اس طرح ایک بالواسطہ نقصان کا باعث ہو سکتے ہیں۔ مثلاً مفت ابتدائی تعلیم کے معنی یہ ہیں کہ بچہ کو وہ چیز مفت حاصل ہوتی ہے جس کے لئے ملک کو سالانہ دو یا تین پونڈ صرف کرنے پڑتے ہیں جو بچہ کے لئے اچھا ہے اور بالآخر حکومت کے لئے بھی اچھا ہے مگر اس سے والدین کا بھی فضول و غش فائدہ ہے۔ لیکن یہ ضرورت کا اور فوائد و نقصانات کے توازن کا سوال ہے۔ اکثر متمدنہ قوموں میں واقعات کی منطق نے اس چیز کا تصفیہ کر دیا ہے۔ کہ مجموعی حیثیت سے مفت ابتدائی تعلیم ہی بہترین انتظام ہے۔

شاہزی تعلیم کے متعلق ہمارا ملک ابھی اس حد سے آگے جانے تیار نہیں ہے کہ اخراجات کے ایک حصہ کی ادائی سرکاری چندے سے کی جائے اور اسی سے وظائف بھی مہیا کیے جائیں جن کے ذریعہ غریب لوگوں کو ہوشیار بچوں کی قابلیت قوم کی خدمت کے لئے حاصل کیجاسکے۔

(۴) عام انتظام اور نگرانی کا
 وہ مدارس تعلیم کے عام ضبط و اہتمام اور نگرانی کو اپنے ذمہ لے لیں اس عنوان کے تحت سرکاری عہدہ دار کس حد تک

اختیارات اپنے لئے حاصل کر سکتے ہیں ایک بہت ہی اہم سوال ہے مثلاً نصاب کی بحث کے دوران میں جو اس کے بعد آئیگی ہمیں وہ وجوہ معلوم ہوں گے جن کی بناء پر ہم کو یہ نتیجہ اخذ کرنا پڑے گا کہ ایک وسیع مفہوم میں مضامین کے انتخاب کا معاملہ محض مدرسین ہی کا معاملہ نہیں ہے بلکہ یہ ساری قوم کا معاملہ ہے جو اپنے مقرر کردہ حکام کے ذریعہ عمل کرتی ہے۔ لیکن جب ایک تفصیلی نظام عمل سرکاری طور پر عاید کر دیا جاتا ہے تو اس کے نتائج آفت خیز ہو سکتے ہیں جیسا کہ ان حضرات کو علم ہے جنہیں گزشتہ بیس سال کے دوران میں اس ملک کے ابتدائی مدرسوں کا تجربہ ہوا ہے۔ غالباً حکومت چند ایسے عہدہ داروں کے ذریعہ جن کی معلومات غیر مکمل تھے، عمل کر کے کئی سال تک ایک ایسا نصاب مرتب کرتی رہی جس کا مضر اثر یہ ہوا کہ طلباء میں دستی محنت سے بلکہ اس کی مہارت طلب اقام تک سے بھی نفرت پیدا ہو گئی اور کم مواجب اہلکاروں کی فوج میں اضافہ ہو گیا۔ ان مدارس میں جو اہم

اصلاحات رائج کی گئیں ان کے منجملہ ایک یہ ہے کہ تفصیلی نصاب کی جگہ اس کے ایک سرسری خاکہ نے لیلی جس کی وجہ سے مقامی منتظمین کے اختیار تمیزی میں بہت وسعت پیدا ہو گئی جو اپنی باری میں مدرسین کو بھی عام طور پر وسیع اختیارات دیدیتے ہیں۔ لیکن اگر اس سارے موضوع کو، جیسا کہ جرمنی کے اعلیٰ مدارس کے نصاب ناموں کی ترتیب کے وقت ہوا، روایاتی لفظ نظر سے ایک قومی معاملہ تصور کیا جائے اور اس کو ایک ایسی چیز سمجھی جائے جس کے متعلق ہر طبقہ کی تعلیم یافتہ رائے حاصل کی جانی چاہیے تو یہ صورت واضح طور پر مختلف ہے مگر ان حالات کے تحت بھی نصاب ناموں کو مقرر اور معین کر دینے کے طرز عمل پر آسانی اعتراض کیا جاسکتا ہے۔ اور ثانوی مدارس کے مضامین کے متعلق امر کی کمیٹی نے جو رپورٹ پیش کی ہے۔ اس کا حوالہ دیا جاسکتا ہے جس میں جبر کے مقابلہ میں ایسا کی سفارش کی گئی ہے۔

جب ہم نصاب ناموں کی طرف سے طریقہ ہائے تدریس کی جانب رجوع کرتے ہیں تو یہاں حکومت کا کام اور بھی زیادہ محدود ہو جاتا ہے کیونکہ اگر مدرس کو کسی معاملہ میں کمال آزادی دی جاسکتی ہے تو وہ اسی خصوص میں دیجانی چاہیے حکومت جب بہترین آراء سے صلاح و مشورہ کرنے کے بعد ترقی یافتہ طریقہ ہائے تدریس کے متعلق معلومات کی اشاعت کرتی ہے تو وہ ایک قابل قدر خدمت انجام دیتی ہے لیکن اس نقطہ سے آگے تدریس کی تفصیلات میں حکومتی مداخلت خطرات سے پُر ہوتی ہے امتحانات کے ذریعہ

تدریس کی نوعیت کا اندازہ لگانے کی جو کوششیں سرکاری عہدہ دار کرتے ہیں اُن سے اس خطرہ کی جتنی قوی توضیح ہوتی ہے اتنی کسی اور ذریعہ سے نہیں ہوتی۔ یہ ایک ایسا موضوع ہے جس کے متعلق انگریز کا ابتدائی مدارس کی مشہور مثال سبق آموز تنبیہ سے پُر ہے۔ مگر سرکاری امتحانات کا سوال اس قدر اہم ہے کہ اس پر بعد کے کسی باب میں علیحدہ طور پر غور کیا جائے گا۔ ہمیں یہاں جو کچھ معلوم کرنا ہے وہ یہ ہے کہ تعلیمی کارکردگی کی بہترین ضمانتیں اس چیز میں مضمر ہیں کہ مدرسین محقول تعلیم یافتہ ہوں، انھیں ان کے فن کے نظر اور عمل کی تربیت دی جائے اور اس کے بعد انھیں اتنی آزادی دیدی جائے جتنی کہ عہدہ داروں کا وہ فریضہ اجازت دیتا ہے جس کی بناء پر وہ کسی کی نااہلیت کی صورت میں تدارک کرتے ہیں۔

(۵) اچھے تربیت یافتہ مدرسین | اس طرح ہم فطرتاً اس کے بعد کے حکومتی فریضہ پر پہنچتے ہیں جو تعلیم سے متعلق ہے۔ اس امر کا اطمینان کرنا کہ اچھے مدرسین کی باقاعدہ سربزیا

کا انتظام کیا گیا ہے۔ اس سوال کی اہمیت کے متعلق جو کچھ کہا گیا ہے اس کے بعد اس چیز کے سوا کسی اور بات کے لکھنے کی ضرورت نہیں کہ دوسرے امور میں سرکاری عہدہ دار اپنے فرائض کو خواہ کتنی ہی خوبی اور فیاضی سے کیوں نہ انجام دیں ہر چیز اس وقت تک عبث اور بے سود ہوتی ہے جب تک کہ پیشہ مدرسے کے مختلف درجوں کی صفوں کی تربیت اس طرح نہ کی جائے کہ مدارس کا روزمرہ کام علم، ہنر مندی۔

اور ہمدردی سے انجام پائے۔ مدارس کی عمارتیں بنوانا، انھیں طلباء سے بھر دینا اور نگرانی کے ذرائع فراہم کرنا بذاتہ بہت ہی اچھی چیزیں ہیں۔ میکانیہ کی حیثیت سے جو چیز کہ قوت محرکہ مہیا کر سکتی ہے وہ صرف مدرس کی ذات ہے اس لئے حکومت کا یہ فرض ہے کہ وہ جامعوں کی مدد یا اس کے بغیر بھی مدرسین کی تربیت کے ذرائع مہیا کر کے اور ان کے رجسٹریشن کا موثر نظام قائم کر کے اس چیز کا اطمینان کرے کہ ضروری قوت کی سربراہی ہو رہی ہے۔

مرکزی اور مقامی حکومتیں | ہم نے اس وقت تک اس معمولی تعلیم

حکومتوں میں کی جاسکتی ہے حکومت کے تعلیمی فرائض اور ذمہ داریوں کا ذکر کیا ہے۔ مرکزی اور مقامی حکومت کے عام سوال کے متعلق کیا ہی اچھا کہا گیا ہے کہ مرکزی اور مقامی حکومتوں کے درمیان اختیارات کی تقسیم کا معاملہ ایک ایسا معاملہ ہے جس میں سیاسی عقل و تہذیب سے کام لینے کی ضرورت ہے۔ مرکزی حکومت کا یہ کام ہے کہ وہ ان حدود کا تعین کر دے جن کے اندر کمتر مجلسوں کو عمل کرنا چاہیے اور وہ عام اصول بھی معین کر دے جنہیں ان مجلسوں کی رہنمائی کرنی چاہیے۔ اپنے حدود کے اندر مقامی حکومتوں کو خود مختاری کی ایک خاص مقدار حاصل ہونی چاہیے یعنی اپنی ذمہ داری پر تجربے کرنے کی ایک خاص آزادی یہ ایک ایسا سوال نہیں ہے جس کے متعلق کوئی چیز بہت معین طور پر لکھی جاسکے۔ مرکزیت اور تفصیلت مرکزیت کے بھی موقع ہوتے ہیں۔ مدیرین اور بلدی سربراہان اور وہ لوگوں کا یہ فریضہ ہے کہ وہ حکومت کے

میکانیہ کی تنظیم و تربیت کے وقت اس چیز کا اطمینان کر لیں کہ ان دونوں حصوں کو پیش نظر رکھا گیا ہے۔^۱

جرمنی اور امریکہ کا تقابل

لیکن مختلف ممالک میں مرکزی اور مقامی حکومتوں کے علی الترتیب فرائض کو

کس قدر مختلف طریقوں سے معین کیا گیا ہے اس کی توضیح جرمنی اور امریکہ کی مثالوں سے ہوتی ہے۔ چھوٹے چھوٹے مستثنیات کو نظر انداز کرنے کے بعد ان دونوں حکومتوں کا تعلیمی نظام بحیثیت مجموعی ایک دوسرے کا بالکل ضد ہے۔ مٹساڈر نے لکھا ہے ”جرمنی میں تعلیمی پالیسی کے تعین سے عوام الناس کو کوئی تعلق نہیں ہے، امریکہ میں تقریباً سارے تعلیمی امور عوام کے ضبط و نگرانی میں ہوتے ہیں۔ جرمنی میں حکومت کے حکم احکام تعلیمی ترقی کی رہنمائی کرتے ہیں، امریکہ میں اس کا بہت زیادہ انحصار آزادانہ بحث و تحقیق پر ہوتا ہے۔ جرمنی میں اس موقت کی کنجیاں عام طور پر ایک قوی مرکزی حکومت کے ہاتھ ہیں، امریکہ میں مقامی آزادی کی مقدار بہت بڑی ہے۔ جرمنی (اور بالخصوص پرتشیا) میں ایک قوی روایت اس چیز کی حمایت میں موجود ہے کہ حکومت حرفتی اور دوسرے امور کا انتظام بالراست کرے، امریکہ میں (بہت سے مستثنیات کے ساتھ) اس کی نفی روایت موجود ہے۔^۲ دوسرے امور کی طرح ان معاملات میں بھی گلستان

۱۔ رائے ابتدائی سیاسیات صفحہ ۵۴

۲۔ جرمن اور امریکی تعلیمی انصاف العین کا تقابل، (ملاحظہ ہو خاص پورٹس

نہ صرف موثر مرکزی نگرانی بلکہ مقامی ضبط و اہتمام کے وسیع اختیارات کے بھی فوائد حاصل کرنے کی کوشش میں جرمن اور امریکی انصاب العین کے ایک درمیان فی موقف کا متلاشی معلوم ہوتا ہے۔

لیکن ان متناقض نقاط کا مطالعہ کرتے وقت ہمیں یہ چیز پیش نظر رکھنی چاہیے کہ یہاں نیک و بد مطلق کا سوال نہیں ہے بلکہ کسی قوم کے میلان اور روایات کے لحاظ سے کونسی چیز اچھی اور کونسی بُری ہے۔ تعلیم میں مرکزی اور مقامی حکومتوں کے درمیان توازن کے صحیح نقطہ کی دریافت کے مسئلہ کو لازمی طور پر اس عمل کے مشابہ ہونا چاہیے جو ان حکومتوں کے توازن میں موافقت پیدا کرنے کے لئے دوسرے حکومتی شعبوں میں کیا گیا ہے۔ ایک ایسے ملک میں جہاں مرکزیت کا عام رجحان ہو اس امر کا امکان نہیں ہے کہ سیاسی عقل و تہذیب تعلیم میں تضعیف مرکزیت پر مائل ہوگی۔ تاہم اس امر پر غور کرنا سبق آموز ہوگا کہ ان متناقض انصاب العین میں کے ہر ایک انصب العین سے تعلیمی ترقی پر کیا برے اثرات مترتب ہوتے ہیں تا وقتیکہ اس کو دوسرے کے بہترین عناصر سے تقویت نہ پہنچائی جائے۔

مرکزیت اور تضعیف کے پس ایک مرکزی اور غیر مرکزی نظام کی علی الترتیب کونسی نوئی مخصوص کردیا ہیں جن سے مدبرین اور حکام کو محفوظ رجحانات۔

رہنا چاہیے؟ ایک نظام، انصاب اور تنظیم کی ایک بیجان یکسانی پر مائل ہونا اور دوسرا، تا وقتیکہ اس کو حکومتی نگرانی کے ذریعہ روکا نہ جائے، غیر ضروری اور پریشان کن گونا گونی پر مائل ہوتا ہے۔ ایک نظام، جس کی

رہنمائی ایک ایسی چیز کرتی ہے جس کو بعض دفعہ مذاقاً ”سرکاری دماغ“ کہا جاتا ہے، یکسانی اور ہم آہنگی کو ضرورت سے زیادہ قدر و قیمت دینے پر مائل ہوتا ہے محض اس وجہ سے کہ اس سے حکومت و انتظام میں آسانی ہوتی ہے۔ دوسرا اس حقیقت کے فراموش کر دینے پر مائل ہوتا ہے کہ یکسانی کی ایک ایسی قسم بھی ہے جو کوشش اور جد جہد کی سزاوار ہے یعنی وہ ہم آہنگی جو تعلیم اصول کی حقیقی غیر متغیر سیرت پر مبنی ہوتی ہے ایک نظام اپنے آپ کو مقامی حالات کے جلد مطابق نہیں بنا سکتا دوسرے کو اس چیز کے یاد دلانے کی ضرورت ہوتی ہے کہ تعلیم کا نہ صرف ایک قومی اور ترقی الحقیقت کلی پہلو ہی ہوتا ہے بلکہ اس کا ایک مقامی رخ بھی ہوتا ہے۔ ایک جمود پر مائل ہونا یا کم از کم اصلاحوں کے رواج دینے میں مجید محتاط ہوتا ہے۔ دوسرا اس آسانی کی وجہ سے جس سے تغیر و تبدل کیا جاسکتا ہے بقیہ رسی پر محض اپنی ہی خاطر تغیر و تبدل کی خواہش پر اور پرشوق اور غیر محتاط تجربوں پر بھی مائل ہوتا ہے۔ ایک نظام مدارس کو مقامی اثر سے اتنا دور کر دیتا ہے کہ ترقی کی بہترین ضمانتوں میں سے ایک ضمانت کا خون ہو جاتا ہے۔ دوسرا تا وقتیکہ حکومتی حدود کافی وسیع اور اہم ہوں تعلیمی امور کو دوسرے مقامی امور کے ساتھ ناداجبی طور پر خلط ملط کر دینے پر

۱۔ مثلاً ان الفاظ کے لکھے جانے کے کچھ ہی عرصہ بعد ایک اہم ضلع کی تعلیمی حکومت نے ایک حکم، جسکی رو سے پانچ سال سے چھوٹی عمر کے بچوں کو ابتدائی مدارس صبیان سے خارج کر دیا گیا تھا۔ نافذ کیا اور چند ہی ہفتوں کے اندر اس کو منسوخ بھی کر دیا۔

ماہل ہوتا ہے اور یہ اختلاط اتنا وسیع بھی ہو سکتا ہے کہ مدارس مقامی مخالفت اور شخصی یا سیاسی مذہبی حد کے ہنگامہ اور کشمکش میں مبتلا ہو جاتے ہیں۔ ایک کے ذریعہ مرکزی حکومت باآسانی ان اختیارات کو عصب کر لیتی ہے جن میں اس کو مقامی لوگوں کو حصہ دینا چاہیئے۔ برخلاف اس کے دوسرا نظام اگرچہ تعلیم کو لوگوں کے کام کاج اور ان کے دل کے مطابق بناتا ہے لیکن بعض اوقات وہ ایسا مدرسے کے کام میں معمولی مداخلت کے ذریعہ کرتا ہے۔ ایک نظام کے تحت مرکزی حکومت کی کسی جائداد کے وقار اور ملازمت کے موافق مرام حالات کی وجہ سے لایق اور قابل لوگ حکومتی جائیدادوں میں کشش کا سامان پاتے ہیں مگر جو، تا وقتیکہ مقامی تنقید اور نکتہ چینی کو موثر نہ بنایا جائے، ایک غیر تبدیل پذیر طرز عمل اختیار کر لیتے ہیں۔ دوسرے نظام کے تحت، تا وقتیکہ مقامی حدود وسیع نہ ہوں، اس امر کا امکان ہے کہ اختیارات نااہل لوگوں کے ہاتھ میں چلے جائیں۔ ایک نظام میں جدت اور انفرادی زور ایجاد کی بہت کم گنجائش ہے کیونکہ مدارس کے عہدہ دار زیادہ تر مقررہ قوانین کے نافذ کرنے میں منہمک ہوتے ہیں۔ دوسرے نظام کے تحت اگر مرکزی حکومت کے عہدہ دار مستقل اور معتدل بنانے والا اثر نہ دالیں تو بہت سی صورتوں میں خبط اور وہم کی گنجائش ہو سکتی ہے۔

نتیجہ مرکزی اور مقامی حکومتوں کے درمیان فرائض کی صحیح تقسیم

لجہ مرکزیت اور تضعیف مرکزیت تدریسیاتی رسالہ اصنافی فوائد کے متعلق سی ایچ
محرر کا مضمون ستمبر ۱۹۱۷ء میں ملاحظہ ہو۔

مستقل متذکرہ صدر امور سے یہ چیز کافی واضح ہے کہ ہمیں دو وسیع نتائج اخذ کرنے چاہئیں پہلا یہ کہ مرکزی حکومت کو اتنا قوی ہونا چاہیئے کہ وہ عام مقصد میں کافی یکسانیت برقرار رکھ سکے لیکن اس کو اس قدر قوی نہ ہونا چاہیئے کہ وہ ملک کے سارے مدارس پر نظم و نسق اور نصاب کی ایک مغلوبہ کر دینے والی یکسانیت عاید کر دے، اتنی قوی کہ غیر محتاط جلد بازی کو روک سکے لیکن اتنی قوی نہیں کہ پچھلے پر ایک مستقل بوجھ کی ہی صورت اختیار کرے۔ دوسرا یہ کہ قوی حکومت کے حدود وسیع ہونے چاہئیں تاکہ تعلیمی امور میں اور بالخصوص مدرسین کے تقرر اور برطرفی میں — ایک ایسی خرابی جو پہلے اس ملک کے چھوٹے مدرسوں کی مجالس انتظامی میں عام تھی — شخصی اور مقامی تعصبات کی ناوابہی دخل اندازی کا حتی الامکان سدباب ہو جائے۔ مقامی حدود کے کافی وسیع ہونے سے اس چیز کا بھی اطمینان ہو جائیگا کہ ملک کے بعض بہترین دماغ حکومتوں کی انتظامی ملازمت میں بھرتی کر لئے جائیں گے۔

حوالہ جات

جو طالب علم اس باب کے موضوع کا مزید مطالعہ کرنا چاہتا ہو اس کے لئے مناسب ہوگا کہ وہ سیاسی نظریہ کے مبادیات پر حاوی ہو جائے۔ تمہید کے طور پر اسے کی تصنیف ابتدائی سیاسیات (۱۸۹۰ء) ایف۔ سی مانٹی گو کی کتاب انفرادی آزادی کے حدود (۱۸۸۵ء) اور پولک کی تصنیف سیاسیات کے سائنس کی تاریخ (۱۸۹۰ء) مفید ہوں گے۔ جی بالفور کی تصنیف برطانیہ عظمیٰ اور آئرلینڈ کے تعلیمی نظام (طبع ۱۹۰۳ء) میں انیسویں صدی عیسوی کی عام تعلیم کا ایک تفصیلی بیان

دیا گیا ہے۔ مانٹو رنسی کی کتاب حکومت کی مداخلت (۱۹۰۳ء) میں اس تاریخی نقطہ نظر سے ابتدائے زمانہ تعلیم سے ۱۸۳۳ء تک بیان کیا گیا ہے۔ اسی مصنف کی کتاب میں تعلیم کی تاریخ ۱۹۰۲ء تک بیان کی گئی ہے۔ ڈاکٹر جے۔ ٹی۔ رسل نے اپنی تصنیف جرمن اعلیٰ مدارس میں اور ایم۔ ٹی۔ ساڈلر نے محلولہ بالارپورٹوں میں جرمن تعلیم میں حکومتی مداخلت کو بیان کیا ہے۔ اس امر کے اظہار کی شکل ہی سے ضرورت ہے کہ نتیجہ آرمڈ کی رپورٹ میں جو ممالک غیر کے نظام ہائے تعلیم سے متعلق میں مستقلاً درج کیا گیا۔

حصّہ سیوم

تعلیم کا موضوع

پانچواں باب

مطالعہ لطفال

”یہاں وہ موضوع ہے جس پر میں نے بجد محنت کی ہے اس لئے اگر میرا سارا طریقہ مضحکہ آمیز طو پر غلط بھی ثابت ہو تو مرے مشاہدات سے کوئی شخص ہمیشہ استفادہ کر سکتا ہے۔ ممکن ہے کہ میں نے اس چیز کا مشاہدہ جو انجام دینی ہے ناموزوں طور پر کیا ہو لیکن میں یقین کرتا ہوں کہ میں نے اس موضوع کو بہت واضح طور پر سمجھ لیا ہے جس پر میں عمل کرنا ہے۔ پس اپنے طلباء کا زیادہ احتیاط سے مطالعہ کرو کیونکہ یقیناً تم انھیں بالکل نہیں جانتے۔“ — روسو

نہ صرف اس شخص کو جسکو پڑھایا جا رہا ہو بلکہ اس چیز کو بھی جو پڑھائی جا رہی ہو جائے کی ضرورت نہ صرف افلاطون ہی نے محسوس کی۔

انگریزی تدریسیاتی ادب میں ”جدید تعلیم“ کے الفاظ ایک عام محاورہ کی حیثیت سے مروج ہو گئے ہیں بالخصوص شاید اس وقت سے جب سے کہ آریسٹوٹل کو میک نے بڑی خوبی

سے اعتقاد کے ان شرائط کا خلاصہ کیا جن کا اظہار ان الفاظ سے ہوتا ہے

یہ محاورہ علمی اغراض کے لئے کافی صحیح ہے اگرچہ ہمیں اس امر کا اظہار کرنا چاہیے کہ اعتقاد کے اُن شرائط کی ندرت زیادہ تر اس حقیقت میں مضمر ہے کہ انیسویں صدی عیسوی کے دوران میں انہیں بہ نسبت پہلے کے زیادہ موثر طریقہ پر سکھایا گیا اور زیادہ وسیع پیمانہ پر قبول کیا گیا۔ یہ کہ مزید کو تعلیم دینی چاہیے، یہ کہ اجتماعی فلاح و بہبود کے لئے لڑکیوں کی تعلیم بھی اتنی ہی ضروری ہے جتنی کہ لڑکوں کی، یہ کہ مدارس کی نگرانی حکومت کو اپنے ذمہ لینی چاہیے اور یہ کہ تدریس محض کتابوں ہی کا معاملہ نہیں ہے۔ ان ساری حقیقتوں کو سابقہ صدیوں کے مصلحین نے بخوبی سمجھا دیا تھا اگرچہ یہ صرف دورِ حاضرہ ہی میں بنی نوع انسان کی ترقی میں طاقتور قوتیں ہوئی ہیں۔ ”جدید تعلیم“ کے نظام نامہ میں اہم ترین مدد وہ جس میں باقی بہت سارے مذاکات مضمر ہوتے ہیں۔ یہ ہے کہ معلم کو نہ صرف اس چیز ہی کو پیش نظر رکھنا چاہیے کہ وہ بچہ کو بعد کی زندگی میں کس قسم کا آدمی بنانا چاہتا ہے بلکہ اس حقیقت کو بھی کہ بحالت موجودہ بچہ کس قسم کا شخص ہے۔ ایک معنی کے اعتبار سے یہ اعتقاد اتنا ہی قدیم ہے جتنا کہ افلاطون ہے۔ ری پبلک میں جس میں اُس نے سوسائٹی کی فلاح و بہبود کے وسیع تر مسئلہ کے ایک جز کی حیثیت سے تعلیم پر بحث کی ہے، ایک تفصیلی بیان دیا ہوا ہے ”اُس انسانی فطرت کے اہم عناصر کا جس کے لئے اس کے خیال کے مطابق تربیت کا ہتیا کرنا تعلیم کا کام ہے“ اس کے نزدیک اُس ہستی کا مطالعہ جس کو تعلیم دینی ہے تعلیمات کے مطالعہ کا ایک ضروری جز ہے۔“ اس کا اعتقاد تھا کہ کوئی حکومت اور نہ کوئی انسان

ایک باقاعدہ طور پر تعلیم دینے کا ذمہ لے سکتے ہیں تا وقتیکہ وہ اپنے کام کا آغاز اس امر کے کسی قدر تصور کے ساتھ نہ کریں کہ وہ کیا سکھانا چاہتے ہیں اور وہ کونسی زندہ ہستی ہے جس کو کوئی مواد سکھانا اور جس پر کوئی مقررہ سیرت مرتب کرنی ہے۔

دور جدید میں بچہ کے مطالعہ کرنے کی پہلی قوی دلیل ہم کو روسو کے صفحات میں ملتی ہے اور اسی دلیل کی وجہ سے ایمیل اپنی عجیب و غریب خلاف قیاس باتوں کے باوجود تعلیمات پر سب سے بڑی کتابوں کے منجملہ ایک کتاب متصور ہوتی ہے۔ روسو نے کہا ہے ”میں چاہتا ہوں کہ کوئی سمجھ دار آدمی بچوں کے مشاہدہ کرنے کے فن پر ہمارے لئے ایک رسالہ لکھے۔ ایک ایسا فن جو ہمارے لئے بے حد مفید ہوگا لیکن جس کے بہت ہی ابتدائی اصول تک کو والدین اور مدرسین نے اب تک نہیں سیکھا ہے“ جس سال ایمیل اورے کو نتراسو سیال شائع ہوئیں اس سال پتالوزی ایک نوجوان طالب علم کی حیثیت سے زیورچ میں تعلیم پا رہا تھا اور اُس جماعت کے ساتھ گرجو شانہ ہمدردی کا اظہار کر رہا تھا جو روسو کی تصنیفات کو مطعون ٹھہرانے کی مخالف تھی۔ یہی ابتدائی اثر پتالوزی کی نہ صرف بعد کی زندگی میں پایا جاتا ہے بلکہ اُس کے اس پر جو شش اعتقاد میں بھی دکھائی دیتا ہے کہ تعلیم میں اس وقت تک ایک اہم جز یعنی خود بچہ پر کافی طور سے غور نہیں کیا گیا تھا کہ اگر

بلکہ دورِ حاضرہ میں روسو پتالوزی اور فروبل نے بھی محسوس کیا ہے

ایک عضویہ کونشو و نمادینے کے تصور کو تعلیم کے روایاتی اور قدیم تصور، یعنی دماغ کو علم سے ٹھوسنے کے عمل کی جگہ لینی ہو تو نمونہ کے قوانین دریافت کرنا اور ان کی پابندی کرنی چاہیئے۔ اسی جوش اور زیادہ فلسفیانہ بصیرت کے ساتھ فرویل کی یہ تعلیم تھی کہ زندگی کے ہر دور کو نہ صرف کسی اگلی چیز کا ذریعہ ہی تصور کرنا چاہیئے بلکہ خود اس کو بذاتہ ایک مقصد بھی سمجھنا چاہیئے۔ یہ کہ ”ایک خاص عمر کو پہنچنے کی وجہ سے نہیں بلکہ اپنے دماغ اپنے احساسات اور اپنے جسم کے مطالبہ جات کے عین مطابق بچپن کے اور اس کے بعد لڑکپن کے دور میں سے گزرنے کی وجہ سے لڑکا لڑکا اور نوجوان نوجوان ہوتا ہے“ اور یہ کہ ”اسی طرح ایک بالغ آدمی ایک خاص عمر کو پہنچنے کی وجہ سے نہیں بلکہ بحین، لڑکپن اور نوجوانی کے مطالبہ جات کی وفا شعاری سے تشغیل کرنے ہی کے باعث ایک بالغ آدمی ہوتا ہے“ بچہ کے مختلف مدارج نمو کے لحاظ سے ہماری تدبیریں اُس وقت تک اس کی صلاحیتوں اور دیکھیوں کے مطابق نہیں ہو سکتیں، جس کی ضرورت فرویل نے اس قدر واضح طور پر محسوس کی تھی، جب تک کہ بچہ کی فطرت کا کچھ نہ کچھ علم حاصل نہ کیا جائے۔

تدریسیاتی اثرات کے علاوہ | لیکن انیسویں صدی عیسوی میں ”بچہ کی نشاۃ ثانیہ“ کا سبب محض پتا لوزی اور دوسرے اثرات۔
فرویل یا کوئی دوسرے تدریسیاتی

اثرات ہی نہیں ہوئے بلکہ جزاً اس کا سبب ایک ترحم آمیز اور زیادہ انسانی دور کی جانب ایک عام تر رجحان بھی تھا۔ ایک ایسی تحریک، جس کی وجہ سے اُن ذہنیا توں کی حفاظت کے لئے جو خود اپنی حفاظت نہیں کر سکتے۔ جانور، بچے اور فاقہ العقل لوگ۔ انجمنیں معرض وجود میں آگئیں، ایک ایسی سابقہ نسل کے مدرسی نظام کے تبدیل و ترمیم کرنے میں مشکل ہی سے ناکام ہو سکتی تھی جس کے نصاب نامے غیر موزوں، حفظ کے کمالات تکلیف دہ اور سزائیں سخت تھیں، اور جس کو بچپن میں سوائے اس کے اور کوئی چیز نظر نہ آتی تھی کہ وہ مانع زندگی کے مشاغل کی راست تیاری کا ایک زمانہ ہے۔ یہی وجہ ہے اکثر دفعہ مشہور و معروف مصنفین کو جن کے پاس سے خیال کی وہ نہر غالباً چپکے سے ان کے محوس کئے بغیر بہتی تھی جس کو پتا لوزی اور فردل کے ناموں سے منسوب کیا جاتا ہے، اسی تحریک کی قوت کے ساتھ حمایت کرتا ہوا پاتے ہیں جو ان مصلحین کے مرغوب خاطر تھی۔ بچہ پر زیادہ توجہ دینے کی ایک دلیل کی حیثیت سے ذیل کی عبارت کا مقابلہ جو مسٹر لیکس انجہانی کے قلم کی تحریر کردہ ہے تدریسات کا مسلمہ ادب بھی مشکل ہی سے کر سکتا ہے۔

”مستقبل — ایک ایسا مستقبل جو شاید کبھی نہ آئے۔ کی ضرورت سے زیادہ سختی سے اور ضرورت سے زیادہ قطعی طور پر توقع رکھنے کی سی بھی ایک چیز ہوتی ہے۔ یہ ضرورت سے زیادہ تعلیم دینے والے کا ایک بڑا نقص ہے جو بچپن کی زندگی کو ایک بوجھ اور ایک مصیبت بنا دیتا ہے اور ان لوگوں کا بھی ایک بڑا نقص ہے جو نوجوانی پر ایک آدمی کے مذاق اور دلچسپیوں کو تھو پنا چاہتے ہیں۔ بہت والدین نے

اپنے بچہ کے جنازہ کے پاس کھڑے ہو کر اس حقیقت کو تلخی کے ساتھ محسوس کیا ہے کہ ایک عاقبت نا اندیشانہ تعلیم نے اُس اطمینان دوزخ کے کتنے بڑے حصہ کو قطع کر دیا جس سے وہ مختصر زندگی سرور ہوتی۔ اور اگر بالغ زندگی حاصل بھی ہو جائے تو ایک ناگوار بچپن کی خرابیوں کا شاذ و نادر ہی پوری طرح معاوضہ ہو سکتا ہے۔ ہماری قوتوں پر بچپن میں ضرورت سے زیادہ بار ڈالنے کی وجہ سے دوامی خرابی یا کمزوری پیدا ہو جاتی ہے اور ایک غمگین بچپن سیرت میں بگاڑ اور تلخی کے ایسے عناصر داخل کر دیتا ہے جن کا عمر بھر ازالہ نہیں ہوتا۔

بچپن میں علمی (سائنٹیفک) دلچسپی | تذکرہ صدر عملی محرکات کے علاوہ اُس جس نے سائنس دانوں کو بھی بچپن کی زندگی کے مختلف پہلوؤں کی تحقیق پر ابھارا ہے۔ حیاتیاتی مسائل پر ارتقا کے نظریہ کا انطباق اور بالخصوص یہ اصول کہ کسی انفرادی عضویہ کی تاریخ نسل کی تاریخ کا خلاصہ ہے واضح طور پر ان ساری چیزوں کا مطالبہ کرتا ہے جو بچہ کی نمو کے متعلق یقینی طور پر بیان کی جاسکتی ہیں۔ نفیات بھی بالغ شعور کے مشمولات کی تحلیل کر کے اور بچہ مکان ذہنی نمو کے قوانین دریافت کر کے بچپن کی ترقی کے مشاہدہ شدہ واقعات کے ذریعہ ان نتائج کی تصدیق کی ضرورت کو تسلیم کرتی ہے۔ عضویات کے سائنس نے بھی بچہ کے جسمانی نشوونما کے متعلق ہماری عام معلومات میں بے حد اضافہ کیا ہے اور جو چیز ہمیں خاص قدر و قیمت کی

معلوم ہوئی ہے وہ بڑھتے ہوئے نظام عصبی پر ذہنی محنت و کوشش کے اثرات ہیں۔ بلاشبہ یہ سارے نتائج جو مختلف ذرائع سے حاصل ہوئے ہیں تعلیمی مسائل سے مادی طور پر متعلق نہیں ہیں مگر خالص نظری مطالعوں سے جو امداد بالواسطہ مل رہی ہے وہ علم اطفال کی تحریک پر بہت اثر ڈال رہی ہے۔ یہ ایک خوش قسمتی کی بات ہے نہ صرف اس لئے کہ اس کی وجہ سے بچپن کی زندگی کی حقیقتوں کا صحیح علم وسیع ہو جائے گا بلکہ اس لئے بھی کہ ان تحقیقاتوں میں سچی سائنٹیفک اسپرٹ کے پیدا کرنے کی ضرورت ہے۔ بہت سی چیزوں میں جن کو علم اطفال کے نام سے موسوم کیا جاتا ہے یہ اسپرٹ عجیب و غریب طور پر مفقود ہوتی ہے۔

مطالعہ اطفال کے طریقے | پس ہمیں اس امر پر متفق ہو جانے دیجئے کہ مدرس اور تربیت دینا ہے، اور تدریس کے آلات اور تربیت کے مقصد سے سروکار رکھنا چاہیئے اور فی الحال اس سوال کو ملتوی کر کے کہ کس حد تک مدرس کو مواد کے اس انبار سے، جو کسی قدر پریشان کن ہے اور جس کو بچپن طالب علم جمع کر رہے ہیں، واقف ہونے کی ضرورت ہے اور کس حد تک اس کو ان محنت طلب طریقوں کا علم ہونا چاہیئے جن کے ذریعہ یہ مواد جمع کیا جا رہا ہے اور اس کی چھان بین کی جا رہی ہے، ہمیں ان اہم عنوانات پر غور کرنے دیجئے جن کے تحت ان کی تقسیم کی جاسکتی ہے پہلا طریقہ انفرادی بچوں کی قوتوں کے متعلق بااحتیاط اندراجات کرنے کا ہے۔ ان اندراجات کی نوعیت یا توسیع ہوتی ہے یا ان کا نمو کے کسی خاص پہلو سے تعلق ہوتا ہے۔ ایسے اندراجات اگرچہ ان لوگوں کے لئے

جنہیں قریبی تعلق ہوتا ہے بہت دلچسپ ہوتے اور دوسروں کے لئے بہت ایسا رکاب باعث ہوتے ہیں لیکن انھیں واضح طور پر احتیاط سے استعمال کرنا چاہیئے۔ ہم کو جزئیات سے کلیات کی طرف جانے میں احتیاط سے کام لینا چاہیئے۔ ان میں سب سے زیادہ قابل ذکر یہ ہیں ڈارون کی تصنیف ایک شیرخوار کی سوانح حیات کا خاکہ، پیریر کی کتاب بچہ کا نفس سلع کی کتاب ایک باپ کے روزنامہ کے اقتباسات اور مسشن کی کتاب بچہ کے نشوونما کے متعلق یادداشت ان انفرادی بیانات کے مماثل وہ کوشش ہیں جو ایسے اندراجات کی بنا پر ہر مخصوص جماعت کے مشاہدات کے عام نتائج کو متحد کرنے کے لئے کی گئی ہیں مثلاً وہ مشاہدات جو زبان، تخیل، بچوں کی نقشہ کشی اور ان کے ابتدائی استدلال کے متعلق کئے گئے ہیں۔ اس عنوان کے تحت ہمیں سلع کی کتاب بچپن کے مطالعے۔ ٹریسی کی کتاب بچپن کی نفسیات اور کون پے ایر کی کتاب بچہ کا عقلی اور اخلاقی ارتقاء رکھنی چاہیئے بدقسمتی سے یہاں پر جس قسم کے باقاعدہ مشاہدات کا ذکر کیا گیا ہے وہ اس وقت تک محض ابتدائی بچپن ہی کے متعلق کئے گئے ہیں اور بالخصوص پہلے دو یا تین سال سے متعلق ہیں اس لئے مدرس کے لئے ان کی قدر و قیمت صرف بالواسطہ ہی ہے اگرچہ بعض امور کے لحاظ سے بہت حقیقی ہے۔

بچوں کا جو مشاہدہ کیا جاتا ہے اس کے بیانات بعض اوقات

ایک مہندسی شکل اختیار کرتے ہیں اور اس قسم کی تحقیق پر نہایت پر جوش محنت کی گئی ہے۔ ہم اُن سارے نتائج کو ہماری غرض سے غیر متعلق ہونے کی حیثیت سے فوراً نظر انداز کر سکتے ہیں جن کا ہمارے موجودہ علمی مقصد سے کوئی تعلق نہ ہو۔ بلاشبہ یہ معلوم کرنا اپنی حد تک ایک عجیب چیز ہے کہ ۸۲۵ بچوں سے ٹھیک ۱۹۱ نے موم کی گڑیاں کو ترجیح دی، ۱۶۳ نے کاغذ کی گڑیوں کو، ۱۵۳ چینی کی گڑیوں کو، ۱۴۴ نے پٹرے کی گڑیوں کو، ۱۱۶ نے مٹی کی گڑیوں کو اور ۶۹ نے ربر کی گڑیوں وغیرہ کو پسند کیا اور یہ کہ (لوگوں نے جو ۳۵۶ غشقیہ نظمیں لکھی تھیں ان میں سے صرف ۹۱ نظموں میں نوجوان خاتون کی آنکھوں کا ذکر تھا۔ ۵ میں ان کی وضع و شکل کا اور ۴۱ میں ان کے رنگ کا ذکر تھا، نیلگوں کو ۲۲ سے برتری حاصل تھی۔

اس میں شبہ نہیں کہ انسان کے علم کے متعلق یہ ساری چیزیں بہت اچھی ہیں بالکل اسی طرح جس طرح کہ بالغ لوگوں کے ناچنے، تاش کھیلنے اور پنگ پانگ کھیلنے کے رجحان کا ایک مہندسی تخمینہ اچھا ہو سکتا ہے لیکن اس کی درمیانی اہمیت مساوی طور پر غیر موثر ہوتی ہے۔ برخلاف اس کے اس چیز کا معلوم کرنا اتنا ہی سبق آموز ہے جتنا کہ وہ دلچسپ بھی ہے کہ جب بچوں کی ایک بڑی تعداد سے بعض مشہور اشیاء کے ناموں کی تعریف کرنے کی فرمائش کی گئی تو چھ اور سات سال کی عمر کے درمیان کے بچوں نے ان کی جو تعریفیں بیان کیں ان کے ۸۰ فیصدی سے اس شے کے استعمال یا عمل کا

۱۔ تدریسیاتی لکچر جلد چہارم (ایچ منٹر برگ نے نئیات اور زندگی میں نقل کی ہے صفحہ ۱۱۴)

اظہار ہوتا تھا (مثلاً گھڑی وقت بتاتی ہے) نہ کہ اس کی شکل اور مادے کا اور یہ کہ پندرہ سالہ لڑکے اور لڑکیوں کی صورت میں یہ شرح فیصدی کتیس تک گھٹ گئی۔ اس طرح ڈاکٹر اسانے ہال کی تحقیقات کے نتائج، جو "شریک مدرسہ ہوتے وقت بچوں کے دماغوں کے مشمولات" سے متعلق تھے، اُن لوگوں کے ایما کا باعث ہو سکے ہیں جن کے ذمہ کمسن بچوں کی تعلیم ہے لیکن اگر محض تحقیقات بچوں کی تعلیم سے نمایاں طور پر متعلق بھی ہوں تو تب بھی نہیں یہ یاد رکھنا چاہیے کہ انہیں بہت احتیاط سے قبول کرنا ہے۔ سب سے پہلے یہ امر ظاہر ہے کہ اگر اعداد و شمار کو مفید ہونا ہے تو معطیات کو نہایت ہی قابلِ پروسہ ہونا چاہیے اور ان کے حدود بھی کافی وسیع ہونے چاہئیں۔ اعداد و شمار کی صحیح تعبیر بھی اتنی ہی اہم ہے کیونکہ ان سے ایسے نتائج اخذ کرنے کا ہمیشہ خدشہ لگا ہوا ہوتا ہے جو معطیات کی احتیاط سے جانچے جانے پر ناواجبی ثابت ہوتے ہیں۔ مثلاً جب بچوں سے یہ کہنے کی فرمائش کی جائے کہ وہ سب سے زیادہ کس بڑے آدمی کے جیسا ہونا پسند کرتے ہیں یا کس پیشہ کو سب سے زیادہ اختیار کرنا چاہتے ہیں تو ہمیں یہ نتیجہ نہیں اخذ کرنا چاہیے کہ ان کے ترتیب درجوات سے ان کے متقل میلانات کا اظہار ہوتا ہے۔ غالباً یہ جوابات مختلف قسم کے اتفاقی طریقوں سے متاثر ہو کر بہت سی سرے الزوال کیفیتوں کی نمایندگی کرتے ہوں گے۔ سب سے آخر میں ہم کو یہ چیز بھی پیش نظر رکھنی چاہیے کہ اعداد و شمار کا، خواہ کتنی ہی احتیاط سے جمع کئے گئے ہوں اور کتنی ہی احتیاط سے ان کی تعبیر کی گئی ہو سب سے

زیادہ ذائدہ یہ ہے کہ وہ ہمیں تجربی قواعد اور نتائج سے ایسا کرتے ہیں جیسی تصدیق مزید تجربہ کرے یا نہ کرے۔

اب ہم اُن زیادہ مرئی معلومات کی طرف رجوع کرتے ہیں جن کا اضافہ عضویات اور علم پیدائش انسان نے مطالعہ اطفال میں کیا ہے۔ متذکرہ صد نتائج کی طرح ان میں کے بعض نتائج بھی پیچیدہ اعداد و شمار کی شکل میں ہیں جن کی قدر و قیمت کی بھی بلاشبہ مثال آزمائشوں کے ذریعہ جانچ کی جانی چاہیے لیکن اُن تختہ جات کی افادت میں کوئی شبہ نہیں ہو سکتا جو مختلف عمر لڑکوں اور لڑکیوں کے اوسط وزن اور قد کو اور اوسط چوڑائی کو بتاتے اور اس امر کا بھی اظہار کرتے ہیں کہ مختلف اجتماعی طبقوں کے لحاظ سے ان اعداد میں کیا تغیرات ہوتے ہیں جس جن ڈاکٹروں نے اس موضوع پر خاص توجہ دی ہے انہوں نے بھی مدرسین اور والدین کے لئے اس چیز کے متعلق قیمتی ہدایات فراہم کر دی ہیں کہ بچوں کا جسمانی مشاہدہ کیونکر کیا جائے، بصارت اور سماعت کے اعضا کی آزمائش کے کون کون سے آسان ذرائع ہیں اور غیر معمولی نمو اور عصبی خرابیوں کی کون کون سے علامات ہیں جن کا اظہار جسم کی عام ساخت اور اس کے توازن، چہرہ کی ہئیت، آنکھوں کی حرکتوں اور پھیلے ہوئے ہاتھوں کے موقعوں سے ہوتا ہے۔ انہوں نے دماغی دکائش کے حالات اور دماغی

۱۔ مثلاً ثانوی تعلیم پر کمیشن کی رپورٹ جلد پنجم میں ڈاکٹر سی رابرٹس کا مضمون ملاحظہ ہو۔
 ۲۔ وارنر کی کتاب مطالعہ اطفال ان امور کی ہدایات کے لئے ملاحظہ ہو۔
 ۳۔ مثلاً بیٹے اور قے رے کے تجربے جو سانس لینے کی اور نبض کی حرکت کی رفتار پر دماغی کام کے اثرات سے متعلق ہیں۔ ذیل میں جو دہواں باب بھی ملاحظہ ہو۔۔

کوشش کی قیمت پر بھی تجربے کئے ہیں۔ ان کے نتائج محصلہ کا ایسے سوالات مثلاً اسباق کی مدت اور ترتیب اور غذائیت اور تازہ ہوا کی ضروری مقدار، سے حقیقی تعلق ہے جن لوگوں نے اس حقیقت کو کسی اور طریقہ سے ماننے سے انکار کر دیا تھا ان کو ان ڈاکٹروں نے واقعات اور اعداد سے ثابت کر کے دکھا دیا کہ ہمارے بعض ابتدائی مدارس کے جن بچوں کو غربت کی وجہ سے پیٹ بھر کرنا اور تن بھر کرنا میسر نہیں آتا انھیں اسی دماغی جہتی کے اظہار پر مجبور کرنا جو ان کے زیادہ خوش نصیب ساتھی ظاہر کرتے ہیں اور ہمارے ثانوی مدارس کے کمزور طلباء سے گھر سے ایسے کام کر کے لانے کا مطالبہ کرنا جو انھیں سونے کے وقت تک مصروف و مشغول رکھتا ہے نہ صرف ایک بھاری غلطی ہی ہے بلکہ ایک جرم بھی ہے۔

مدارس کا مطالعہ اطفال سے استفادہ مطالعہ اطفال کے اہم طریقوں کے

اس مختصر بیان سے قارئین نے دیکھ لیا ہوگا کہ تحقیق و تدقیق کا ایک وسیع میدان کھول دیا گیا ہے جس کے بہت سے حصوں کا ان سے بالراست کوئی تعلق نہیں ہے اور انھیں اس امر سے متنبہ کر دینا مناسب ہے کہ اس مطالعہ کے دوران میں وہ آسانی غیر منفست بخش گیڈنڈیوں میں بھٹک جاسکتے ہیں۔ مثلاً انھیں یہ نہ فرض کرنا چاہیئے کہ مدرس کی حیثیت سے اپنے جوہر کو ظاہر کرنے کے لئے انھیں ان لوگوں کی متعدد جماعتوں میں شریک ہو جانا چاہیئے جو بچوں کی تحریریں اور ان کے جملے جمع کرتے اور ان بچوں کی شرح فیصد کا تخمینہ لگاتے جو کسی خاص خصوصیت کا اظہار کرتے ہیں۔ انھیں یہ بھی یاد رکھنا چاہیئے کہ غیر مربوط واقعات کے انجمن کی زندگی کے قصوں کے یا بعض تفصیلات کی مخصوص

تحقیقاتوں کے بھی محض اظہار کی قدر و قیمت تعلیمی اغراض کے لئے بہت مبالغہ آمیز ہو سکتی ہے۔ مواد کی ایک کثیر تعداد کو جو اگر ہوشیاری سے جمع بھی کی گئی ہو تو سائنٹیفک متخصص کے لئے محض معطیات کا کام دلیکتی ہے، اگر شد دفعہ اس طرح پیش کیا جاتا ہے گویا کہ اس سے تعلیمی عمل کی رہنمائی ہو سکیگی۔ صرف وہی مواد جس کی تعبیر کی گئی ہو یعنی جس سے اصول کا انکشاف ہوتا ہو یا جو نمونے کے طریقوں سے ایسا کرتا ہو جس کے مطابق معلم کو عمل کرنا ہے، زیادہ عملی طور پر مفید ہو سکتا ہے۔

نمو کے دور یا مدارج علم اطفال کے میدان کی ایک مربوط اور مناسب ایسا ایش کی کوشش کرنی اس کتاب کے مقصد کے منافی ہوگا۔ لیکن اس نوبت پر کسی صحیح الحال بچہ کی نمونہ کی کیفیت جو اس کے مدرسہ میں طویل تر یا کوتاہ مدت تک رہنے کے زمانہ میں وقوع پذیر ہوتی ہے مختصر معلوم کر لینا ضروری ہے۔ اس نمونہ کو دریافت کرتے وقت ہمیں مدرسہ زندگی کو مختلف دور میں تقسیم کر دینا چاہیے لیکن اس امر کو فوراً ہی ذہن نشین کر لیا جائے کہ ایسی تقسیم کام و مش مش مصنوعی ہونا ضروری ہے اور اس کا زیادہ تر انحصار کسی شخص کے نقطہ نظر پر ہوگا۔ جن مدارج کا تعین کیا جائیگا وہ غالباً اس تقسیم کے لحاظ سے مختلف ہوں گے جو بچہ کی جسمانی، عقلی، لسانی، جمالیاتی یا اخلاقی ترقی پر مبنی ہوگی۔ اس کے علاوہ خواہ کوئی تقسیم اختیار کی جائے مگر ہمیں حقیقت یاد رکھنی چاہیے کہ یہ ایک دوسرے سے بالکل علیحدہ علیحدہ

۱۔ ڈیوی اور بک لین ہندسہ کی نفسیات ص ۱۹

۲۔ ملاحظہ ہواے، ایف، جیمز لین کی کتاب بچہ باب چہارم

نہیں ہیں نو ایک مسلسل عمل ہے اور اس میں کوئی خلا نہیں ہے۔ مختلف جسمانی اور دماغی اعمال، جوں جوں کہ وہ یکے بعد دیگرے معرضِ ظہور میں آتے ہیں، پہنچتے ہو کر اعلیٰ اعمال میں منتقل ہو جاتے ہیں۔ اس اُصول کی — اصول تبدیل جیسا کہ اس کو موزون طور پر کہا جاتا ہے — بہت ہی اچھی توضیح اُن مختلف مدارس کے ذریعہ ہوتی ہے جو کسی چھوٹے بچہ کے چلنا سیکھنے سے متعلق ہوتے ہیں۔ بعض اوقات اس قسم کا فعل بالکل ایک بیک ظہور پذیر معلوم ہوتا ہے جس کی وجہ سے اکثر والدین کو ٹھیک وہ دن یاد رہتا ہے جبکہ ان کا بچہ پہلی دفعہ چلا تھا۔ لیکن امر واقعہ یہ ہے کہ اس فعل سے ابتدائی کرتبوں کا ایک پورا سلسلہ وابستہ ہوتا ہے۔ تقریباً چوتھے مہینہ میں بچہ کی گردن، کھڑی ہونی شروع ہوتی ہے۔ ایک یا دو ماہ بعد وہ سیدھا بیٹھنے کے قابل ہو جاتا ہے۔ اس کے کچھ عرصہ بعد وہ تنہا کھڑا ہونے لگتا ہے۔ یہ ایک ایسا فعل ہے جس کی وجہ سے وہ عضلات حرکت کرتے ہیں جنہیں اس وقت تک بمشکل استعمال کیا گیا تھا اس کے مختورے ہی دن بعد ایک ایسی تبدیل کے ذریعہ جس کو بمشکل دیکھا جاسکتا ہے وہ چلنا شروع کر دیتا ہے اور اس کے پہلے دنگاتے قدم اکثر دفعہ غیر ارادی طور پر اُٹھتے ہیں۔

اسی طریقہ سے بچہ کے سارے افعال، خواہ وہ جسمانی ہو یا دماغی، ایک دوسرے میں گھل جاتے ہیں اس لئے جن تقسیموں کو ہم اختیار کریں گے ان کے متعلق زیادہ سے زیادہ یہی کہا جاسکتا ہے۔

کہ وہ زور دینے کے بڑے پہلوؤں کی محفوظ کتاب کے مدارج کی اور مزید نشوونما کے نقاط نظر کی نمائندگی کرتے ہیں۔ اس قرارداد کے بعد ہم ذیل کی تقسیموں کو کسی شکل کے بغیر اختیار کر سکتے ہیں (۱) ابتدائی تین سال شیرخوارگی کا زمانہ (۲) ختم سات سال تک سودہ زمانہ جس کو ہم بیانی طور پر ابتدائی بچپن کا زمانہ کہہ سکتے ہیں (۳) دس یا گیارہ سال تک، آخری بچپن کا زمانہ (۴) چودہ سال تک، لڑکپن کا زمانہ اور (۵) چودہ سال سے آگے، عفو ان شباب کا زمانہ۔

ابتدائی تین سال بہت ہی ابتدائی زمانہ پر اسکی گہری دلچسپی کے باعث اور فنیات اور حیاتیات کے لئے اس کی اہمیت کی وجہ سے قابل مشاہدہ کرنے والوں نے بڑی توجہ دی ہے۔ مدرس کے لئے اس کا تفصیلی مطالعہ ضروری نہیں ہے لیکن اگر کوئی مدرس اور بالخصوص کمسن بچوں کا مدرس اس سے بالکل ہی غفلت برتے تو یہ ایک بڑی غلطی ہوگی بالکل ویسی ہی جیسی کہ نوجوانوں کے اُس مدرس کی غلطی ہوگی جو چھوٹے لڑکوں اور لڑکیوں کے طریقوں کا کوئی لحاظ نہیں کرتا۔ ان ابتدائی سالوں کی جو چیز سب سے زیادہ نمایاں طور پر کسی شخص کو متاثر کرتی ہے وہ جسمانی اعضا پر حسی اور حرکی، قابو حاصل کرنے میں عجیب و غریب ترقی ہے۔ سر اور اعضا کی اتفاقی حرکات اور ایسے اضطرابی افعال کو نظر انداز کرنے کے بعد جیسے کہ چوسنا، نگلنا، اہلک جھپکنا اور رونا، میں ایک نومولود بچہ بالکل بے بس ہوتا ہے۔ لیکن بار بار تجربہ کی وجہ سے حافظہ میں جو علامات نتیجہً باقی رہ جاتی ہیں ان کی وجہ سے وہ رفتہ رفتہ توفیق بھر، فاصلوں کا اندازہ لگانا اور جو چیزیں اس کی پہنچ میں

ہوتی ہیں ان کے لئے ارادتا ہاتھ پھیلا نا سیکھ جاتا ہے اور بڑھتی ہوئی قوت کی مدد سے وہ ابتدائی چھ مہینوں میں بیٹھ کر اپنے سر اور وسط کو سیدھا رکھنا سیکھ لیتا ہے۔ یہ فتوحات اس کی اس فطری خواہش کے لئے کہ وہ اپنے ارد گرد کی چھوٹی دنیا کا کچھ علم حاصل کرے ایک قوی محرک کا کام دیتی ہیں آنکھ اور ہاتھ کو کسی قدر قابو میں رکھنے اور سیدھا بیٹھنے کی قابلیت اس کو مجبور کرتی ہے کہ وہ چیزوں کو دیکھے، چھوے، انھیں منہ میں رکھے، انہیں کوئی چیز بنائے اور اس کو توڑ دے۔ دوسرے سال کے نصف اول کے ختم ہونے تک اس میں اپنے جھونک کو سنبھالنے اپنی حرکتوں میں مطابقت پیدا کرنے اور انھیں قابو میں رکھنے کی بید قوت پیدا ہو جاتی ہے۔ غالباً وہ رنگینے کے زمانہ سے گزر گیا ہے اور چلنا سیکھ لیا ہے۔ اس کے ساتھ ہی اس کی دنیا وسیع تر ہو جاتی ہے۔ اس کے ارد گرد کی چیزوں کے متعلق اور ان کی خاصیتوں اور ان کے استعمال کے متعلق اس کی واقفیت وسیع ہو جاتی اور اس طرح اس کی فطری عجوبہ پسندی کی تشفی ہوتی ہے۔ دوسروں کی تقلید کرنے کا جبلی رجحان، جس کا ظہور اس کے پہلے سال کے دوسرے حصہ میں ہوا ہے، اب اس کی نمویں ایک اہم مقام حاصل کر لیتا ہے۔ مثلاً اسی کی وجہ سے اس کی بچکانی فال غوں نے تتلانے کی شکل اختیار کی ہے، وہ مختلف چیزوں کو ان کے ناموں سے پکارنے لگتا اور اس مدت کے ختم ہونے تک تقریری زبان میں معمولاً اچھی ترقی کر لیتا ہے۔ حافظہ کی نمو کے لئے تیسرا سال ایک اہم زمانہ ہوتا ہے۔ اسی زمانہ سے مختلف ارتسامات کی سر بلع الزوال نوعیت مفقود ہونے لگتی ہے اور وہ بچے کے مستقل دماغی ذخیرہ کے اجزائیں جاتے ہیں

بہت کم لوگوں کو تین سال سے پہلے کی کوئی بات یاد ہوتی ہے اور بہت سے لوگ تو اتنی دور جا ہی نہیں سکتے۔ اپنے ارد گرد کی دنیا کو عقلی حیثیت سے سمجھنے، مقابلہ کرنے، درجہ بندی اور تعمیر کرنے کے طویل کام کا آغاز اسی زمانہ میں ہوتا ہے۔ درجہ بندی کے چند عنوانات سے مسلح ہو کر بچہ دلیری کے ساتھ اُن ساری چیزوں پر حملہ آور ہوتا ہے جو اس پاس آتی ہیں ابتدا ابتدا میں ہر شخص ”ابا“ یا ہر بڑا چوپایہ ”گھوڑا یا بیل“ اور برف کے گلے تینکیاں ہوتے ہیں۔

ابتدائی بچپن تین سال سے | اس سے قبل کے زمانہ میں جسمانی حرکتوں پر جو قابو حاصل کر لیا گیا ہے اس کی وجہ سے **سات سال تک**۔

آگے بڑھنے کے قابل ہو جاتا ہے اور اگر دانشمندی سے رہنمائی کی جائے تو اس کی فطری عجوبہ پسندی قدرت کے سادہ تر مظاہر کے مشاہدہ میں مصروف و مشغول ہو جائے گی۔ اس کی عجوبہ پسندی اور مادری زبان کے استعمال میں اس کی بڑھتی ہوئی مہارت اس کو اس امر پر بھی ابھارتی ہے کہ وہ اپنے بزرگوں سے مسلسل سوالات کرتا رہے جبکی وجہ سے اس عمر کو استفساری عمر کے نام سے میسر کر دیا گیا ہے۔ ”کیا“ اور ”کیوں“ کے الفاظ ہمیشہ اس کی زبان پر ہوتے ہیں۔ ”یہ کیا چیز ہے“ ”اس کو کیا کہتے ہیں“ ”یہ ایسا کیوں ہے“ ”یہ کس نے بنایا“ حقیقتوں اور اسباب کے دریافت کرنے کی جوشنگی بچہ محسوس کرتا ہے اس کی یہ لفظی شکلیں میں تقلید کی جبلت کو اب بھی اس کی زندگی میں ایک نمایاں جگہ حاصل ہوتی ہے اور یہ اس کی اخلاقی نمو کے لئے اتنی ہی اہم ہوتی ہے جتنی کہ اس کے عقلی نشوونما کیلئے

اس کا اظہار نہایت واضح طور پر اس کے کھیل کے ذریعہ ہوتا ہے بچہ اپنی زندگی کا وہ پہلو جس کو قبول نے اس زمانہ کی نمایاں خصوصیات کی حیثیت سے بجا طور پر معین کیا ہے۔ کھیل اور کام کے درمیانی امتیاز سے۔ وہ امتیاز جو آزاد و خود رو مصروفیت جس کا اس کی اپنی ذات سے بڑھ کر کوئی مقصد نہیں ہوتا، اور کسی ایسے مطلوبہ مقصد کے حصول کے درمیان ہوتا ہے جس کو خارجی حکومت نے یا فرض شناسی کے اندرونی احساس نے عائد کیا ہو۔ وہ ابھی پوری طرح واقف نہیں ہوتا۔ رفتہ رفتہ یہ امتیاز اپنے آپ کو محسوس کرانے لگتا ہے جو بچہ نہانے، کپڑے پہننے، صاف کرنے اور مدرسہ جانے کے افعال فرائض کی شکل اختیار کرتے جاتے ہیں مگر یہ زمانہ زیادہ تر کھیل ہی کا زمانہ ہوتا ہے۔ اس عمر میں ڈرامائی جبلت اس قدر قوی ہوتی ہے کہ بعض بچے اپنی بیدار زندگی کا ایک بڑا حصہ مختلف کاموں کی نقل کرتے، اپنے بزرگوں کی تقلید کرتے اور اپنی عمر کو ناگزیر جو لالینکے لئے "چھپرے" ہوئے دکھائی دیتے، میں گڑیاں اور دوسرے کھلونے ہی نہیں بلکہ بالغ زندگی کی متعلقہ چیزیں بھی ان کی ملازمت میں بھرتی کر لی جاتی ہے "تخیل کی کمی" کے ذریعہ نہایت ہی غیر امید افزا مواد کو اس طرح تبدیل کر لیا جاتا ہے کہ وہ ان کی خوش خیالی کے مطابق ہو جائے۔ ایک تکیہ بچہ بن جاتا اور چابک سواری کے مجر العقول کرتب سونے کے سرے پر تکمیل پاتے ہیں۔ بچہ قصوں اور کہانیوں سے خواہ یہ ممکن ہوں یا ناممکن

جو لطف اٹھاتا ہے اور خود اپنی من گھڑت کہانیاں بنانے کا جو زیادہ یا کم میلان ظاہر کرتا ہے ان سے بھی ایک چست اور زندہ تخیل کا اظہار ہوتا ہے۔ اس کی خازنیت کی قوت قوی تر ہو جاتی ہے اور اس کے بعض ارتسامات آپس میں ایسے مستحکم طور پر مربوط ہو جاتے ہیں کہ مستقل باقی رہتے ہیں۔ وہ اپنی عقلی تعمیر میں جو دنیا سے متعلق ہوتی ہے ترقی کرتا ہے۔ وہ وسیع مائلتوں میں اختلافات کی تمیز کرنے پر زیادہ مائل ہوتا ہے اور اس کی درجہ بندی کے عنوانات کی تعداد بہت بڑھ جاتی ہے اگرچہ وہ اس زمانہ میں بھی ہرن کو بکرا، گینڈے کو ہاتھی، سگ آبی کو مچھلی اور فرن کو سبز پر سمجھ سکتا ہے۔ اگر اس کی اخلاقی ترقی معمول کے مطابق رہی ہے تو اس کا ہیجان کے رحم و کرم پر رہنا دن بدن کم ہوتا جاتا ہے۔ وہ حکومت کا پاس و لحاظ کرنا کسی قدر سیکھ لیتا اور اطاعت کی عادتیں ماننا شروع کر دیتا ہے۔ اور غصہ کے جیسے تند تر اور غیر اجتماعی جذبات کو قابو میں رکھنا بھی کسی قدر سیکھ لیتا ہے۔

آخری بچپن سات سال سے اس کے بعد کے دور میں بچہ جسمانی حیثیت سے جلد بلد نشو و نما پاتا ہے۔ وہ اپنے قد میں سالانہ تقریباً دو انچ کا اضافہ کرتا

رہتا ہے اس کے بھیجے نے اپنی نمو کا تقریباً چھ وال حصہ ختم کر لیا ہے اور اس کے دوسرے دانت نکلنے شروع ہوتے ہیں۔ وہ بالک گھریا در سب کشاں کو خیر باد کہتا ہے اور چونکہ اب اس میں کام اور کھیل میں واضح ترامینا

لے جس حقیقت سے اس زمانہ کی منداور ہٹ کا ایک بڑا حصہ متعلق ہوتا ہے۔

کرنے کی صلاحیت پیدا ہو گئی ہے اس لئے اب وہ واقعی طور پر مدرسہ کو جانے لگتا ہے اگرچہ ہوشمندانہ انتظامات کے تحت ایسی تبدیلی ایک بیک نہ کی جائے گی۔ اس وقت تک اس کی دیکھیوں کی نوعیت فطری اور خود رو تھی لیکن اب اس کو تمدن زندگی کی اکتسابی دیکھیوں کے لئے ان قدر قی دیکھیوں کو بنیادوں کی حیثیت سے استعمال کرنا ہوتا ہے۔ بالخصوص زبان ہندسہ اور موسیقی کی علامتوں پر اس کو حاوی ہونا پڑتا ہے اور یہ عموماً کسی قدر مشکل ثابت ہوتے ہیں۔ لیکن پڑھنے، لکھنے اور حساب کرنے کے جیسے فنون میں اس کی بڑھتی ہوئی قوتیں اس کی مدد کرتی ہیں تاکہ وہ موجودہ چیز پر اپنی توجہ مبذول رکھ سکے اور ان مختلف چیزوں کی کشش کا مقابلہ کر سکے جو اس کے حواس پر حملہ آور ہوتی ہیں نفسیاتی زبان میں اس کے یہ معنی ہوئے کہ ابتدائی قسم کی توجہ، جس کو حواس کو متاثر کرنے والی چیزیں فوراً اپنی طرف کھینچ لیتی ہیں، اپنی جگہ ایک حد تک ادراکی توجہ کو دیر ہی ہے جو ان چیزوں پر مبذول کیجاتی ہے جو اپنا تعلق ہماری سابقہ معلومات سے قائم کر لیتی ہیں اور جس کے مفہوم میں کسی مجوزہ مسئلہ کے متعلق غور و تامل کرنے کی کیفیت اختیار کرنے کی قابلیت مضمر ہوتی ہے۔ اس زمانہ میں ارتسامات کو محفوظ رکھنے کی قوت اور بھی زیادہ ہو جاتی ہے اس لئے اب جو چیز بھی یاد کیجاتی ہے وہ مستقل دماغی ذخیرہ کا جز بن جانے پر زیادہ مائل ہوتی ہے۔ بعض اوقات کہا جاتا ہے کہ اس زمانہ میں حافظہ اپنی بہترین حالت میں ہوتا ہے لیکن یہ صرف اہنی معنی کے لحاظ سے صحیح ہے کہ غالباً اس وقت عضوماتی حازنیت پہلے یا بعد قوی تر ہوتی ہے۔ بالغ آدمی اس کمی کو اپنے تصور

منطقی اور دوسرے تعلقات کی مدد سے پورا کر لیتا ہے۔ خوش خیالی کی بلند پروازیاں پہلے کی اتنی بے لگام نہیں ہوتیں کیونکہ اگرچہ بچہ اب بھی پریوں کے قصوں سے بہت لطف اندوز ہوتا ہے لیکن جو قصے وہ سُنتا ہے اُن کے ممکن الوقوع ہونے کا مطالبہ کرنے یا کم از کم ممکن اور ناممکن میں ایک واضح امتیاز کرنے پر زیادہ مائل ہوتا ہے۔ مختلف چیزوں سے اس کی وسیع تر واقفیت اس کی مدد کرتی ہے کہ وہ ان کی نمائندگی کی زیادہ اضافانہ طور پر قدر کرے اور اس طرح تصاویر کے ذریعہ اس کے علم اور اسکی دلچسپیوں کے دائرہ کو وسیع کیا جاسکتا ہے یہ ایک ایسی حقیقت ہے جس کی وجہ سے اس زمانہ میں آسان جغرافیائی یا تاریخی تدیس مناسب ہو جاتی ہے۔ وہ اپنی کائنات پر اپنی عقلی فتوحات جاری رکھتا ہے، ابتدائی زمانہ کے موصوم اور مبہم خیالات، جبکہ چند مختلف جنموں کے ناموں کو بہت ہی مختلف انواع کے لئے استعمال کیا جاتا تھا، اب زیادہ واضح اور صحیح ہو جاتے ہیں اس زمانہ میں اس کے ”پھول“ کے لفظ سے، جبکہ پہلے چیزوں کی ایک جماعت کے لئے استعمال کیا جاتا تھا، تشفی نہیں ہوتی، وہ پھولوں کی مختلف اقسام میں بلکہ ایک ہی پھول کی مختلف قسموں میں امتیاز کرنا چاہتا ہے۔ مناسب رہنمائی کے ذریعہ اس کے تصورات ان چیزوں کے متعلق جن میں وہ فطری طور پر دلچسپی لیتا ہے اس طرح کم مبہم اور زیادہ صحیح طور پر عام ہوتے جائیں گے کیونکہ اس کی رہنمائی ہمیشہ اُن کیفیتوں کی طرف کی جائے گی جو متشابہ چیزوں کو میسر کرتی ہیں تاکہ وہ اپنے الفاظ کے ذخیرہ میں اسی کے مطابق توسیع کرے۔ معمولی حالات میں اس کی عقلی ترقی کے ساتھ ساتھ اس کے اخلاقی

پہلو میں بھی واضح ترقی ہوگی۔ آٹھ یا نو سال کا اوسط بچہ خود ضبطی کے اسباب سے نیکہ لیتا ہے، وہ ہيجان اور دھم کی مخلوق نہیں رہتا۔ وہ سڑک پر اپنی آپ نگرانی کر سکتا اور تہا مدر جاسکتا ہے۔ اب وہ حکومت کی پیروی آنکھ بند کر کے اس طرح نہیں کرتا جس طرح کہ پہلے کیا کرتا تھا۔ اس کی اخلاقی ترقی اُس کے بزرگوں کی آزادانہ تقلید پر زیادہ تر منحصر ہوتی ہے اس لئے والدین اور مدرس کی مثال نہایت اہم ہوتی ہے جس طرح کہ خیال کے شعبہ میں اس کے تصورات مجرد قسم کی نسبت کرتے تصویر کی قسم کے ہوتے ہیں اسی طرح اخلاق کے شعبہ میں بھی وہ عمل نیک کے مقرون مجسمہ کی مدد سے نہ کہ نیکی کے تصورات مجرد کے ذریعہ عمل کرتا ہے اس کے بہتر اخلاقی فیصلوں کا تعین کسی اصول سے وفا شعاری نہیں بلکہ کسی شخص سے وفا شعاری کرتی ہے۔ بچہ جن لوگوں سے رہنمائی کی سب سے پہلے توقع کرتا ہے وہ اس کے ارد گرد کے لوگ اور قصہ اور رومان کے ہیرو ہوتے ہیں۔

اب ہم لڑکپن کے زمانہ کی طرف رجوع کرتے ہیں جہاں نمو تقریباً پہلی کی طرح جاری رہتی ہے لیکن اگر گذشتہ دور میں لڑکے لڑکیوں کے لئے

لڑکپن ۱۴ سے ۱۸ سال تک

کی نسبت کرتے جلد تر بڑھتے گئے تھے تو اس دور میں یہ ترتیب الٹ جاتی ہے۔ اس عمر میں لڑکیاں اوسطاً لڑکوں سے زیادہ جلد بڑھتی ہیں اور بارہ سال کے دو یا تین سال بعد تک لڑکوں سے حقیقتاً زیادہ اونچی اور زیادہ وزنی ہوتی ہیں۔ اس اختلاف کی وجہ یہ ہے کہ لڑکوں کی نمو کم جاتی اور لڑکیوں کے نشو و نما میں بہت سرعت پیدا ہو جاتی ہے۔ اس دور

ایک دوسری عجیب خصوصیت یہ ہے کہ جسم میں ورزشی کھیلوں کی ترتیب پانچگی صلاحیت پیدا ہو جاتی ہے اور ورزش کے موزوں حالات کے تحت عضلات اور پٹھوں میں دن بدن قوت بڑھتی جاتی ہے۔ بعض وجوہات کی بنا پر جو اچھی طرح سمجھ میں نہیں آسکے ہیں ورزشی کھیلوں کے لئے بڑی عمر کے طلباء کی جس طرح تربیت کی جاسکتی ہے اس طرح بارہ یا تیرہ سال سے کم عمر والے بچوں کی نہیں کی جاسکتی۔ نہ تو عضلات کی جسامت بڑھتی اور نہ اعضا میں سختی پیدا ہوتی ہے۔ مختصر یہ کہ یہ تربیت "ہنر" نہیں پالتے اور قوت، تیزی اور سانس میں وہ قوت برداشت نہیں پیدا ہوتی جن کی ایسی ورزشوں سے توقع کی جاسکتی ہے۔^۱ ذہنی نقطہ نظر سے اس زمانہ میں غالباً جو سب سے زیادہ عجیب و غریب چیز ہوتی ہے وہ اشکال اور علامتوں کا اہم تر کام ہے جو وہ لڑکے کی دلچسپیوں کی توسیع کے لئے انجام دیتے ہیں وہ اب روانی سے پڑھ سکتا ہے اور پڑھتے وقت سوچ سکتا اور سوچتے وقت پڑھ سکتا ہے۔ اس طرح نہ صرف مطبوعہ صفحہ ہی بلکہ حسی معروض اور تصویر بھی علم اور لطافت اندوزی کا مبداء بن جاتے ہیں۔ اسی طرح اگر سابقہ دور میں اس کے دماغ کو تصویروں اور نمونوں سے اور مقبول جغرافیہ خیالات سے معمور کر دیا گیا ہو تو اب وہ اس قابل ہو جاتا ہے کہ کسی نقشہ کی بے زبان اور خاموش علامات کو پہاڑی زنجیروں اور وسیع میدانوں برف پوش چوٹیوں اور گہری وادیوں دریاؤں اور جھیلوں

۱۔ ڈاکٹر سی ارا بٹس ناناوی تعلیم پرکشین کی رپورٹ میں جلد پنجم میں صفحہ (۳۶۷)

اور بے پایاں سمندر اور دیہاتوں اور شہروں کی تازہ رنگ شبیہات میں تبدیل کر دے۔ اب وہ عدد کی علامات سے بھی بے تکلف ہوتا ہے۔ اعداد شماری اور اعداد نویسی کا نظام ہموانی پھاڑے اور حساب کے بنیادی اعمال اس کے مستقل دماغی ذخیرہ کے اجزا بن جاتے ہیں۔ اس کی بڑھی ہوئی تجریدی قوت اور نتیجہ حقیقی حسی ارسامات سے اس کے بہت سے تصورات کی آزادی کا بھی اظہار اس کی اس قابلیت سے ہوتا ہے کہ وہ الفاظ کا الفاظ کی حیثیت سے خیال کرتا، ان کے باہمی تعلقات کو سمجھتا اور ان اشکال کے، جو قواعد کے مطابق ہوتے ہیں، معنی اور استعمال کی قدر کرتا ہے۔ تجرید کی اس بڑھتی ہوئی قوت کا اور اس کے حقیقی ماحول پر اس کے گھٹتے ہوئے انگا کا اظہار بھی اس کی ہمدردیوں کے دائرہ کی وسعت اور اس کے اخلاقی آزار کے موضوعات کے ذریعہ ہوتا ہے۔ رفتہ رفتہ اپنے ساتھیوں سے وسیع تر میل جول کے باعث اور ادب و تاریخ کے مشاہیر کی وجہ سے اس کے ہاں کردار کے قوانین کلی کا ایک ذخیرہ جمع ہو جاتا ہے۔ کردار کے نمونوں کا کہ اس قسم کا فعل صحیح اور اس قسم کا عمل غلط ہے۔ کم از کم اپنے بہتر لمحوں میں جن قوانین کے مطابق وہ عمل کرتا ہے انھیں وہ ابھی ایک واجب اور خود عاید کردہ اخلاقی نظم کے اجزا نہیں تصور کرتا بلکہ وہ انھیں ایک ایسا حکومتی مجموعہ قوانین سمجھتا ہے جس کو خارجی طور پر نافذ کیا گیا ہے۔ اجتماعی اور مذہبی منظوریوں زیادہ اہم اور والدین کی اجازتیں کم اہم

ہو جاتی ہیں۔ چھوٹی چھوٹی باتوں میں اس کے اخلاق ان خیالات سے متاثر ہونے لگتے ہیں کہ ”اصل چیز“ کیا ہے اور ”اچھا طریقہ“ کیا ہے اور اہم تر معاملات میں وہ احکام عشرہ کے جیسے مجموعہ قوانین کے صریح و تم کرو گے“ اور تم نہ کرو گے“ کی قدر کرنے لگتا ہے۔

اب لڑکے اور لڑکیوں کی ایک بہت بڑی تعداد کے لئے وہ وقت آجاتا ہے جبکہ وہ مدرسہ کو خیر باد کہہ کر کسب معیشت کی تیاری کا کام شروع کر دیں۔ یہ ایک ایسی حقیقت ہے جس کے ساتھ وہ نمایاں جسمانی اور دماغی تغیرات ہو جو اس زمانہ میں معرض وجود میں آتے ہیں، مگر اجتماعی مصلح کے نہایت ہی تردد کا باعث ہوتے ہیں۔ گذشتہ دور کا تیز جسمانی نشوونما تقریباً سترہ سال جاری رہتا ہے اور پورے قد کو پہنچنے تک بتدریج کم ہوتا جاتا ہے۔ یہ ایک سبق آموز حقیقت ہے کہ اگرچہ گیارہ یا بارہ سال سے سولہ یا سترہ سال تک کا زمانہ تیز نشوونما اور عموماً سخت محنت و کوشش کا ہوتا ہے، خواہ بچہ مدرسہ میں شریک ہو یا کہیں اور ہو جسم کی حالت علالت اور موت کی مدافعت کرنے کے لئے بہترین معلوم ہوتی ہے کیونکہ چودہ سال کی عمر میں موت کی شرح سب سے کم ہوتی ہے۔ اس لئے ممکن ہے کہ اس زمانہ میں کام کی مقدار کو گھٹا دینے کا جو عذر پیش کیا جاتا ہے کیونکہ اس کے لڑکے یا لڑکی کی قوت سے بڑھ جانے کا خطرہ ہے وہ بالکل بے بنیاد ہوا اور کام کو گھٹا دینا صرف اسی وقت ہے جبکہ نو رک جائے لیکن قیاد

وزن میں اس زیادتی کے علاوہ بچپن کے نوجوانی میں تبدیل ہونے پر جو اہم تغیرات لاحق ہوتے ہیں وہ اب معرض وجود میں آنے لگتے ہیں۔ حجرہ برطہ جاتا ہے، صوتی رگیں لمبی ہو جاتی ہیں، آواز بدل جاتی ہے اور غالباً سمجھے میں بھی اتنے ہی اہم تغیرات واقع ہوتے ہیں کیونکہ سر کی شکل بدل جاتی ہے۔ اعلیٰ دماغی اعمال زیادہ مکمل طور پر نشو و نما پاتے ہیں اس لئے ریاضیات منطق، سائنس اور زبان کی تجریدات اور ادب کی تاملی اقسام اب سمجھ میں آنے لگتی ہیں نوجوان لڑکا یا کنوار لڑکی ایک بڑی حد تک زمانہ موجودہ کی نسبت کرتے زمانہ آئندہ میں رہنے لگتی ہے۔ دماغ اُمیدوں، خوابوں، جذبات اور خواہشات سے بڑھوتا ہے۔ اجتماعی اور اخلاقی دھچپیوں کی حکومت کا آغاز ہو جاتا ہے بعض اوقات سیاسی یا مذہبی جوش عمل کا سرچشمہ بن جاتا ہے اور اس مدت کے دوران میں اکثر دفعہ مذہبی شکوک اور شہادت پیدا ہو جاتی ہیں جسمانی اور دماغی قوت میں جو کثیر ترقی ہوتی ہے وہ اپنا اظہار جذباتی جاندار کی اُن موجدوں کے ذریعہ کرتی ہے جو اب معرض ظہور میں آتی ہیں فی الحقیقت جو لوگ اس پر آشوب زمانہ میں نوجوانوں کی رہنمائی کی آرزو کرتے ہیں اُن کے اہم مقاصد کے منجملہ ایک مقصد یہ ہونا چاہیے کہ وہ ان طوفانی جذبات کو مناسب اور موزون راستوں پر لگا دیں اب یہ چیز ہمیشہ سے زیادہ اہم ہو جاتی ہے کہ تعلیم محض معلومات کا ذخیرہ جمع کرنے ہی پر اکتفا نہ کرے بلکہ عمل کے راستے بھی مہیا کرے۔ ورزشی کھیلوں، جمناسٹک کی مشقوں، دستی تربیت اور عمل میں کام کا یہی زمانہ ہے جو عقلی اور جمالیاتی دھچپیاں صحیح کردار کی مستقل محرک

بن سکتی ہیں انہیں بھی اُبھارنے کا یہی زمانہ ہے ورنہ پھر یہ کام ناممکن ہو جاتا ہے ”مطالعہ باطن کے ناواجبی رجحان کی روک تھام عمل کی ترغیب و تحریص کے ذریعہ کی جانی چاہیئے“ اور ”مبالغہ آمیز اُمنگ اور آرزو اور غیر تاملی مصروفیت کو بخیدہ مطالعہ کی تشویق کے ذریعہ روک دینا چاہیئے“

انفرادی اختلافات | یہ توقع کی جاتی ہے کہ ایک اوسط لڑکے یا لڑکی کے نشوونما اور نمو کا جو سرسری خاکہ یہاں دیا گیا ہے وہ ہر اس شخص کے لئے دلچسپ اور سبق آموز ہوگا جس کو طلباً سے سابقہ پڑتا ہے جس کی وجہ سے وہ ایک حد تک اوسط حالات کو ملحوظ رکھنے پر مجبور ہو جاتا ہے۔ لیکن ہمیں اس چیز کے اضافہ کرنے میں عجلت کرنی چاہیئے کہ بلاشبہ لوگ بچے، لڑکے اور نوجوان کے متعلق ضرورت سے زیادہ اطمینان اور بے تکلفی سے گفتگو کرتے ہیں گویا کہ ایک ہی عمر کے کمسن لوگوں کی جسمانی اور دماغی خصوصیات معین اور غیر تغیر پذیر ہوتی ہیں حقیقت حال یہ ہے کہ اوسط حالات میں جس چیز کی توقع کی جانی چاہیئے اس کے عام بیانات محض اس وجہ سے قدر و قیمت رکھتے ہیں کہ وہ ایک قسم کا معیار ہوتے ہیں جن سے ہم اُن بے شمار چھوٹے یا بڑے انحرافوں کے متعلق استصواب کر سکتے ہیں جن سے ہم دوچار ہوتے ہیں۔ مثلاً جسمانی نمو کی سادہ اور بخوبی درپشت شدہ حقیقتوں پر غور کیجئے۔ یہ معلوم کیا گیا ہے کہ چھ سالہ لڑکوں کا اوسط قد

چونتالیس انچ ہوتا ہے لیکن ان کے قد اکتالیس سے سینتالیس انچ تک ہوتے ہیں یہ کہ گیارہ سال کی عمر میں یہ اعداد پچاس سے اٹھاون انچ تک ہوتے ہیں اور اوسط چوہن ہوتا ہے اور یہ کہ پندرہ سال کی عمر میں یہ ستاون سے اڑسٹھ انچ تک ہوتے ہیں (گیارہ انچ کا فرق) اور ان کا اوسط ترسٹھ ہوتا ہے۔ اب اس سے ایک عملی نتیجہ یہ اخذ کیا جاسکتا ہے کہ اگرچہ ایک مقررہ عمر کے لڑکوں کے لئے معیاری اونچائی کی درسی میز کی سی ایک چیز بھی یقیناً ہوتی ہے لیکن جب اس عمر کے سارے طلباء کو بالکل ایک ہی سائز اور تناسب کی میزوں پر دن میں کئی کئی گھنٹے بٹھایا جاتا ہے تو اس سے بصارت اور جسمانی وضع کو بے انتہا نقصان پہنچنے کا امکان ہے۔

جو چیزیں جسمانی زندگی کے متعلق صحیح ہیں وہی چیزیں دماغی یا ذہنی زندگی کی نسبت بھی مساوی طور پر صحیح ہیں ضعف عقل اور طباعی کو نظر انداز کر کے اور فو کے معمولی دوران سے جو معتدل انحرافات ہوتے ہیں ان کی حد تک اپنے آپ کو محدود کر کے ہم دیکھتے ہیں کہ لوگوں میں بہت اہم اختلافات پائے جاتے ہیں۔ ان اختلافات کی توضیح ان مختلف زبانوں کے ذریعہ ہوتی ہے جبکہ بہت ہی کم سن بچے، جنہیں ان کی کمسنی کی وجہ سے مدرسہ میں شریک نہیں کیا جاسکتا، بات کرنے کے قابل ہوتے ہیں اور جب وہ شریک مدرسہ ہوتے ہیں تو ہر مشاہدہ کرنے والا مدرس جانتا ہے، بشرطیکہ تعداد طلبہ کی کثرت کی وجہ سے وہ پریشان نہ ہو گیا ہو کہ

بچوں کے پڑھنا لکھنا گانا کسی موسیقی آلہ کا بجانا سیکھنے یا قواعد اور نظری علم ہندسہ کے جیسے زیادہ مجرد مضامین شروع کرنے کے قابل ہونی کی مدتوں میں کس قدر نمایاں فرق ہوتا ہے۔ ایک مشہور جامعاتی پروفیسر کا خیال ہے کہ ”اس نے کلیہ کے ایسے طالب علم دیکھے ہیں جو مناسب وقت سے ایک سال پہلے ”فلسفہ“ کی تعلیم شروع کر دینے کی وجہ سے عمر بھر کے لئے اس مضمون کے ناقابل ہو گئے، یا یہ اندیشہ کیا جاتا ہے کہ بہت سے بچے اسی طرح بعض مضامین کی تعلیم پانے کے ناقابل ہو جاتے ہیں اور اگرچہ مدرسہ کے نظم و نسق کی ضروریات ہمیں اوسط کے قانون کے لحاظ سے کام کرنے پر مجبور کر دیتی ہیں لیکن جو بچے مدرسہ کے کام کے کسی شعبہ میں کمزوری کا اظہار کرتے ہیں کم از کم اُن کو دق کرنے سے ہم اس امید پر احتراز کر سکتے ہیں کہ بہت سی صورتوں میں خود وقت اس کمزوری کا ازالہ کر دے گا۔ اکثر دفعہ یہ تبدیلی غیر متوقع طور پر واقع ہوتی ہے۔ ایسے اوقات میں جبکہ ہمیں توقع نہیں ہوتی وہ لڑکا جو حساب یا قواعد میں بے وقوف تھا ترقی کا اظہار کرتا ہے۔ جو تصورات اس سے قبل آپس میں متلازم ہونے سے انکار کرتے تھے اب وہ ایک دوسرے کی طرف مائل ہوتے جاتے ہیں اور اس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ ایک مربوط اور منظم ذہنی نظام جو تازہ تصورات کو جذب کر سکتا ہے قائم ہو جاتا ہے لیکن اس چیز کا اعتراف کیا جانا چاہیے کہ ایسی صورت ہمیشہ پیش نہیں آتی۔

مزاج یا طبیعت اگر انفرادی سیرت کا کوئی ترقی یافتہ علم (سائنس) موجود ہوتا تو نہ صرف مدرسین ہی کو بلکہ اُن سارے لوگوں کو بھی جنہیں انسانی مواد سے سابقہ پڑتا ہے اس سے بڑی مدد ملتی۔ نفسیات نے ہر ذہن کے عناصر ترکیبی کی تحلیل اور ترکیب میں بڑی ترقی کی ہے لیکن فرداً فرداً ہر شخص کی مخصوص ذہنی ترکیب کی درجہ بندی اور تشریح کے لئے اس وقت تک سائنٹیفک قدر و قیمت رکھنے والی کوئی چیز انجام نہیں پائی ہے۔ اس کی عدم موجودگی میں ہم کو زیادہ تر اپنے عام مشاہدہ اور ایسی سہولتوں پر بہرہ ور کرنا ہوتا ہے جو بچوں کی سیرتوں کا فہم و فراست کی مدد سے اندازہ لگانے کے لئے ہمیں میسر ہیں مثلاً ہر شخص "تیز" اور "ست" لڑکے کا عام فرق جانتا ہے۔ ایک اپنا سبق جلد یاد کر لیتا لیکن اس کو آسانی سے بھول جانے پر مائل ہوتا ہے، دوسرا دیر سے لیکن زیادہ پختگی کے ساتھ یاد کرتا ہے ایک مستعد اور زندہ دل ہوتا اور دوسرا نسبتاً ست اور اداس ہوتا ہے۔ ایک جذباتی کیفیتوں کے سارے سلسلہ کو خوشی کے ساتویں آسمان سے لے کر انتہائی مایوسی تک بہت جلد ختم کر دیتا اور دوسرے کی دماغی کیفیت بہت زیادہ سکون آمیز یا متوازن ہوتی ہے۔ ایک جلد رائے قائم کرتا اور شتاب کاری سے فیصلہ کر دیتا ہے لیکن دوسرا زیادہ احتیاط سے رائے قائم کرتا اور بحیثیت مجموعی زیادہ معقول فیصلہ کرتا ہے۔ ایک میں عام طور پر استقلال کی کمی ہوتی ہے مگر دوسرا اپنے ارادے کا پکا ہوتا ہے۔ ایک تیز مزاج مگر دل کا فیاض اور عفو پر آمادہ ہوتا ہے۔ دوسرے کو غصہ دیر میں آتا ہے مگر اس میں عین اوقات رحم و کرم کا کوئی بڑا مادہ نہیں ہوتا۔

ایک کی سیرت میں کشش اور ہر دلعزیزی ہوتی ہے۔ دوسرا دیر میں ہر دلعزیز ہوتا مگر اکثر دفعہ اس کی ہر دلعزیزی دیر پا ہوتی ہے۔ ایک کی زندگی زیادہ تر زمانہ حال میں بسر ہوتی ہے۔ دوسرے کے خیالات اکثر دفعہ زمانہ مستقبل پر لگے ہوتے ہیں ایک اس وجہ سے ناکام ہوتا ہے کہ اس کو زیادہ قوت کی ضرورت ہے اور دوسرے کی ناکامی کی وجہ یہ ہے کہ اس کو زیادہ وقت کی حاجت ہے۔

بلاشبہ یہ بہت ہی وسیع اختلافات ہیں اور یہ دونوں اقسام کی انتہائی صورتوں ہی کی حد تک صحیح ہیں تاہم جس شخص کو بچوں یا بالعمول کی زندگی کا تجربہ ہوا ہے اس کو ایسی مثالیں فوراً ہی یاد آجائیں گی جو متذکرہ صدر بیانات کے تقریباً مطابق ہوں گی۔ ہم ایک اور امتیاز کا بھی اضافہ کر سکتے ہیں۔ نفسی اعمال تیز یا سست ہونے کے علاوہ قوی یا کمزور بھی ہو سکتے ہیں اور اس اساس پر چار قسم کی درجہ بندی تجویز کی گئی ہے جو ہمارے قدیم اور روایاتی چار امزجہ کے مطابق ہے۔ صغراوی مزاج (تیز اور قوی) جست و چالاک، جلد باز ہوتا اور اس کو خارجی واقعات سے زیادہ سروکار ہوتا ہے۔ سودائی (سست اور قوی) حساس ہوتا اور اس میں مطالعہ باطن کا اور اپنے فیصلہ کو عملی جامہ جلد نہ پہنانے کا نمایاں میلان ہوتا ہے۔ دموی (تیز اور کمزور) پر جوش اثر پذیر اور غیر مستقل ہوتا ہے۔ بلغمی (سست اور کمزور) سستی اور خاموش ثابت قدمی کا مرکب ہوتا ہے۔ گیالین نے یہ امتیازات سترہ صدی قبل بتائے تھے اور اگرچہ جس منطقی اساس پر اس نے عمل کیا وہ افوسناک طور پر غیر سائنٹیفک تھی لیکن اس کی درجہ بندی کی عملی قدر و قیمت اس حقیقت سے ظاہر ہوتی

دور حاضرہ کے مصنفین نے اس کو اپنا نقطہ روانگی قرار دیا ہے۔ جو مدرس اپنے طلباء کی انفرادی سیرتوں کو سمجھنے کی کوشش کرتا ہے اس کو امر مزج کا یہ قدیم اصول مختلف نقاط نظر سے ایسا کرتا ہے۔ لیکن اس کو اس غلطی سے احتراز کرنا چاہیے کہ وہ کسی رط کے کو متذکرہ اقسام میں سے کسی ایک سے معین طور پر منسوب نہ کر دے کیونکہ اکثر بچوں میں ایسی خصوصیات پائی جاتی ہیں جس کی وجہ سے ان کا تعلق ایک سے زیادہ اقسام سے ہو جاتا ہے۔

ماقص العقل ہے | انفرادیت کی تعریف کافی واضح طور پر اگرچہ کسی قدر مبہم طریقہ سے اس طرح کیجا سکتی ہے کہ یہ وہ

اختلاف ہے جو اوسط حدود میں پایا جاتا ہے۔ سابقہ بیان میں ہم نے اُن بچوں کو نظر انداز کر دیا ہے جن کی ذہانت اُن حدود کے نیچے ہوتی ہے۔ غیر معمولی بچوں کی پرورش و پرداخت کا مسئلہ اس کتاب کی وسعت سے باہر ہے کیونکہ یہ تحقیق کا ایک بالکل ہی مخصوص موضوع ہے اور اس کا کام معمولی مدرس کے کام سے بہت مختلف ہوتا ہے۔

یہاں جو نقطہ قابل توجہ ہے وہ صرف یہ ہے کہ معمولی اور غیر معمولی میں کوئی معین اور قطعی امتیاز قائم نہیں کیا جاسکتا اس لئے اُن جماعتوں کا معلوم کرنا خالی از منفعت نہیں جن میں احتراز ذکر کو عموماً تقسیم کیا جاتا ہے اس پیمانہ کے سب سے نیچے فائز العقل ہوتے ہیں۔ وہ بد قسمت افراد جن کا کوئی ذہنی اثاثہ نہیں ہوتا، جن میں راست تحفظ ذات کی بھی صلاحیت نہیں ہوتی اور جن کی نگرانی کرنے کی اتنی ہی ضرورت ہوتی ہے جتنی کہ چھ مہینے کے بچہ کی۔ ان کے بعد ضعیف العقل کا درجہ ہے۔

جن میں راست تحفظ ذات کی صلاحیت ہوتی ہے مگر بالواسطہ تحفظ ذات کی نہیں ہوتی۔ مثلاً اس جماعت کا کوئی رکن جسمانی خطرہ سے اپنے آپ کو محفوظ رہ سکتا ہے مگر اس سے کسب معاش کم از کم مستقل امداد اور نگرانی کے بغیر ناممکن ہے۔ تیسری جماعت ان افراد پر مشتمل ہوتی ہے جن کی تربیت اگر احتیاط سے کی جائے تو ان سے کسی میکانیکل پیشہ کے ذریعہ کسب معاش کی توقع کی جاسکتی ہے لیکن جن کو معمولی ابتدائی مدرسہ میں فائدہ کے ساتھ تعلیم نہیں دی جاسکتی۔ ان کو اصطلاحی زبان میں کمزور دماغ طلبہ کہا جاتا ہے۔ چوتھی جماعت میں وہ بچے شامل ہیں جو اگرچہ بہت ہی کند ذہن اور پھٹی ہوئے ہیں لیکن انھیں فائدہ کے ساتھ، اگرچہ شاید بدقت تمام معمولی بچوں کے ہمراہ تعلیم دی جاسکتی ہے۔ پہلی دو جماعتوں کی پرورش و پرداخت کا انتظام نہ صرف خود ان کی خاطر بلکہ سماج کی فلاح و بہبود کے لئے بھی خاص اداروں میں کیا جانا چاہیے۔ جن بچوں کا تعلق تیسری جماعت سے ہے ان پر حال ہی میں اس ملک میں اور صرمنی میں بہت توجہ دی گئی ہے۔ کہا جاتا ہے کہ ان کی تعداد حملہ آبادی کے ایک اور دو فیصد کے درمیان ہوتی ہے۔ اور یہ بھی کہا جاتا ہے کہ انہیں گہریلیو زندگی کے اثرات اور معمولی بچوں کی صحبت سے محروم کر دینا غلطی ہے۔ انھیں چھوٹے چھوٹے اور علیحدہ علیحدہ گروہوں میں تعلیم دیجاتی اور دستی کاموں پر بہت زور دیا جاتا ہے۔ ایک با احتیاط تربیت کے تحت ان میں سے بہت سے بچے بالآخر معمولی مدرسہ میں شرکت کے قابل ہو جاتے ہیں اگرچہ یہ اپنے ہم عمر طلبہ کی ہمسری نہیں کر سکتے۔ اور بہت سے طلبہ کم از کم کوئی ایسا پیشہ کامیابی کے ساتھ اختیار کرنے کے

اور بہت بے طلبا کم انکم کوئی ایسا پیشہ کامیابی کے ساتھ اختیار کرنے کے قابل ہو جاتے ہیں جس میں بہت زیادہ ذہانت اور ہنرمندی کی ضرورت نہیں ہوتی۔

نوجوان مدرسین کو نتیجہٴ صلاح۔ ایک عام پسند و صلاح جو کسی خطرہ کے بغیر ایک نوجوان مدرس کو یا اُس طالب علم (۱) چند بچوں کا احتیاط سے مطالعہ کرے۔

کر رہا ہو دیکھا جاسکتی ہے یہ ہے کہ اس کو چند انفرادی بچوں کا پوری طرح مطالعہ کرنے کے مواقع کو ہاتھ سے جانے نہ دینا چاہیئے اور اگر وہ اس تعداد میں ایسے ایک یا دو بچوں کو بھی شریک کر سکے جو کوئی نمایاں جسمانی یا ذہنی خصوصیتیں رکھتے ہوں تو یہ اس کے اغراض کے لئے اور بھی اچھا ہوگا۔ اس کو ان کا جسمانی ڈیل ڈول دیکھنا چاہیئے اور یہ بھی معلوم کرنا چاہیئے کہ اسی عمر کے بچوں کے اوسط یا معمولی اعداد سے یہ کس حد تک مختلف ہے۔ اس کو سادے آلات کے ذریعہ ان کی بصارت، سماعت، سانس لینے کی قابلیت اور لمبی حس کی آزمائش کرنی چاہئے۔ اس کو بھوک اور نیند کے متعلق معلومات فراہم کرنی چاہئے۔ اس کو چاہیئے کہ وہ اُن چیزوں کو ضبط تحریر میں لائے جو ان کی قوت توجہ، ان کے حافظہ کی خازنیت، ان کے مذاق، میلانات اور مزاج کے متعلق یقین کے ساتھ بتائی جاسکتی ہے اس کو ان کی قابلیتوں اور ترقی کے متعلق مدرسہ کی رپورٹ دیکھنی چاہیئے اور آخر میں اس کو ان سارے معطیات کا مقابلہ کرنا چاہیئے تاکہ وہ ہر بچہ کو زیادہ مکمل طور پر سمجھ سکے اگر اس قسم کی چند تحقیقات بچنگی اور ایک معین مقصد کو پیش نظر رکھ کر کی جائیں تو یہ کسی مدرس کو بچوں کا ایک اچھا مشاہدہ کرنے والا بنانے میں

اس پر اس چیز کا اظہار کرنے میں کہ ہر طالب علم کو ایک جداگانہ شخصیت تصور کرنا چاہیئے اور اس کو یہ یقین دلانے میں بڑی مدد دینیگی کہ اس کی تدریس اور اس کے ضبط کے طریقوں میں ان کے مطابق رد و بدل کرنا چاہیئے علم اطفال حقیقتاً ایک معمولی موضوع ہے اور اس کا مطالعہ محض کتابوں کے ذریعہ اُسی طرح نہیں کیا جاسکتا جس طرح کہ کیمیا یا ارضیات کا نہیں ہو سکتا۔^۱

(۲) خود اپنے بچپن کو یاد کیجئے | اس وقت تک ہم نے کسی بچے کے مطالعہ کے مسئلہ کو اُسی نقطہ نظر سے

دیکھا جس زاویہ نگاہ سے کوئی شخص کسی پودے یا جانور کے مطالعہ کے مسئلہ کو دیکھتا ہے۔ ایک خارجی مشاہدہ کے طور پر اور ہمیں ایسا لازمی طور پر کرنا پڑتا ہے کیونکہ ہم اپنے آپ کو بچے کے خاص شعور میں پہنچا سکتے اور نہ بالراست اس کے دماغ کے اعمال کا معائنہ کر سکتے ہیں جس طرح ہم اپنے آپ کو دیکھتے ہیں اُس طرح دوسروں کو دیکھنے کا قدرتی عطیہ اس عطیہ سے بھی زیادہ ناممکن ہے جس کی شاعر نے فنا کی تھی۔ صرف ایک بچہ ایسا ہے جس کا ہر معنی کے اعتبار سے راست مشاہدہ کیا جاسکتا ہے۔ اور وہ کسی شخص کی خود اپنی سابقہ ذات ہے۔ اس کا مطالعہ صرف اسی حد تک اور اتنی ہی صحت کے ساتھ کیا جاسکتا ہے جتنی کہ حافظہ کسی شخص کی مدد کرتا ہے۔ لیکن ہمارے اپنے بچپن کی یادداشتیں غیر مکمل، غیر یقینی اور تجربہ مابعد سے لازمی طور پر متاثر ہوتی ہیں۔ تاہم ایسے مختلف طریقے سمجھ میں آتے جن کے ذریعہ ہماری یادداشتوں کے احیاء کی کوششوں کی مدد کی جاسکتی ہے۔ اور جو شخص اُن بچوں کو جو اسکی محافظت میں

۱۔ مخصوص بچوں کے لئے ملاحظہ ہو کرک پاٹرک کی تصنیف مباحثی مطالعہ اطفال باب ہجہم اور دارنر کی کتاب مطالعہ اطفال

دے جاتے ہیں زیادہ مکمل طور پر سمجھنے کی کوشش کرتا ہے اس کے لئے ایسی کوششوں کی جو قدر قیمت ہوتی ہے اُس پر مشکل اعتراض کیا جاسکتا ہے کیونکہ ابھی تدریس کے اہم رازوں کے منجملہ ایک راز اپنے آپ کو طالب علم کے نقطہ نظر پر رکھنے کی قوت ہے۔ اس لئے ایک نوجوان مدرس کو یہ صلاح دی جاتی ہے کہ وہ خود اپنے بچپن کی حتی الامکان صحیح تصویر بنائے۔ اس کے واقعات کی اور ان کے متعلق اپنے سوچنے اور محسوس کرنے کی۔ غالباً اس کو اپنے والدین اور دوسرے عزیز واقارب سے آیاؤں اور مدرسین سے، پرانے خطوط سے اور دوسرے ذرائع سے جو خود بخود ہمیں سوجھائی دیں گے، مدد ملیگی شاید وہ اتنا کافی خوش قسمت ہو کہ اس کے ہاں اس کی قدیم مشقی بیاضیں اور اس کے گزشتہ زمانہ کے ایسے ہی رکارڈ بھی موجود ہوں اور اگر وہ ان کتابوں کو دوبارہ پڑھے جن سے وہ اپنے بچپن میں سب سے زیادہ متاثر ہوا تھا تو مناسب ہے۔ اپنے بچپن کی دوبارہ تعمیر کی کوشش اتنی ہی دلچسپ معلوم ہوگی جتنی کہ وہ مفید ہے۔

حوالہ جات

گرک پاٹرک کی تصنیف مبانی مطالعہ اطفال۔

(۱۹۰۳ء) ایک جامع کتاب ہے اور اس میں بہت سے حوالے اور مشق کے لئے ایمائی مسائل کی ایک بڑی تعداد موجود ہے سلی کی کتابیں بچپن کے مطالعے اور بچوں کے طریقے اس موضوع کے سب سے زیادہ دلچسپ اور قابل بہرہ رس کتابوں میں ہیں۔ ڈیلیوں، بی ڈرم منڈلی

کتاب ”بچہ“ مختصر مگر بہت اچھی ہے۔ گو وارنر کی کتاب مطالعہ اطفال کی تنظیم اچھی نہیں ہے لیکن اس میں بہت کچھ قیمتی مواد موجود ہے۔ اے، ایف، چیمبرلین کی کتاب ”بچہ“ علم اطفال کے ادب کا ایک مفید خلاصہ ہے اور اس میں ایک وسیع کتابی یادداشتیں ہیں اسٹانلی ہال کی کتاب عنوان شباب میں اس موضوع پر ایک کثیر مواد موجود ہے۔ کنگ کی کتاب بچہ کے نشوونما کی نفیات میں ”علی“ نفیات پر جس کو ”قوائی“ نفیات سے میسر کیا جاتا ہے، زور دیا گیا ہے۔ رسک کی کتاب تجربی تعلیم اس جدید کام کا ایک مفید خلاصہ ہے جو نفیات تعلیم سے متعلق انجام دیا گیا ہے۔ اب اس سارے موضوع پر ادب کی ایک بہت ہی کثیر مقدار موجود ہے۔

حصہ چہارم ذرائع تعلیم (۱) تدریس

چھٹا باب

مضامین کا انتخاب

”تدریس کا اصلی اور راست مقصد انسان کو اس قابل بنانا ہے کہ وہ اپنے آپ کو جانے اور دنیا کو سمجھے۔ عمل کی یقینی اساس صرف ایسا ہی علم ہوتا ہے اور اس اساس کا مہیا کرنا تدریس کا حقیقی مقصد اور کام ہے۔ جوں جوں ہماری تعلیم کو اس کے اپنے فرائض کا انسانی روح اور علم کے باہمی تعلقات کا اور علم کے پورے دائرہ کا ایک واضح تر تصور حاصل ہوتا جائے گا یقیناً وہ اپنے طلباء میں اس مکمل دائرہ کی دلچسپی ابھارنا زیادہ سیکھ جائے گی اور انھیں اس امر کی کم اجازت دیگی کہ وہ اس کے کسی حصہ سے بالکل ناواقف رہیں۔ تاہم یہ دائرہ اتنا وسیع ہے اور انسانی قوتیں اتنی محدود ہیں کہ ہر شخص ایک بڑی حد تک صرف ایک ہی رجحان یا رجحانوں کے ایک ہی گروہ کے ذریعہ عقلی زندگی اور زندہ علم کو حقیقتاً پہنچ سیکے گا۔ تدریس میں سب سے بڑی چیز اس امر کا اعتقاد ہے کہ ہر شخص میں اس قسم کے چند رجحانات ہوتے ہیں“ میٹھو آرنلڈ۔

مسئلہ کی اہمیت

اس باب میں اور اس کے بعد کے کئی ابواب میں ہم تدریس کے نظریہ اور عمل کے اہم محاش کا مطالعہ کرنے والے ہیں اور ان میں سب سے پہلے مضامین کے انتخاب کا مسئلہ ہے۔ تعلیمات کے طالب علم کو نہایت ہی اہم معلوم ہونے کے باوجود اور دور جدید میں اجتماعی اور اقتصادی تغیرات پیدا کر کے عوام کی توجہ کو ناقابل مداخلت طور پر اپنی طرف مبذول کر لینے کے باوصف اس ملک میں اس مسئلہ کو ایک اہم مسئلہ کی حیثیت سے اس وقت تک عام طور پر تسلیم نہیں کیا گیا ہے اس بیان کی توضیح کے لئے ہم انگلستانی ثانوی مدارس کے حالات کا مقابلہ براعظم یورپ کے ثانوی مدارس کے حالات سے کر سکتے ہیں۔ جرمنی کے مدارس ثانوی کے نصاب ناموں کو، خواہ ہم دوسرے نقاط نظر سے ان کے متعلق کچھ ہی کہیں، اس ملک میں قومی اعتبار سے اتنے کافی سنجیدہ مسائل تصور کیا جاتا ہے کہ وہ ملک کے قابل ترین افراد کے ایک باحتیاط غور و فکر اور تفصیلی بحث کے سزاوار سمجھے جاتے ہیں برخلاف اس کے انگریزی مدارس ثانوی کے نصاب ناموں نے عوام کی توجہ کو کبھی بھی اپنی طرف مبذول نہیں کیا اور انہیں اس وقت تک بھی زیادہ تر غیر تنقید شدہ روایت کے مطابق مرتب کیا جاتا ہے لیکن آثار بتا رہے ہیں کہ یہ مدارس بھی سیرت کی زیادہ راست تشکیل میں اپنی بہترین کارگزاریوں پر ہمیشہ بہرہ مند نہیں کرتے رہیں گے۔ غالباً براعظم یورپ میں اچھے مرتب کئے ہوئے نصاب ناموں اور تدریس کے ترقی یافتہ طریقوں پر ضرورت سے زیادہ بہرہ مند کیا جاتا ہے گویا ایک

ایک نئی بخش نظام تعلیم محض انہی چیزوں پر مشتمل ہوتا ہے۔ انگریزی تعلیم کی مخصوص کمزوری یہ ہے کہ اس میں معقول تدریس اور مختلف عقلی دیکھیوں کی قدر و قیمت کو نظر انداز کر دیا جاتا ہے۔ یہ صحیح ہے کہ تدریس، خواہ اس کی اساس کیسی ہی غیر معمول کیوں نہ ہو، پوری مدرسی تعلیم کے مساوی نہیں ہوتی اور ایک دارالاقامتی مدرسہ تک میں بھی غالباً اس کا کوئی بڑا حصہ نہیں ہوتا لیکن یہ بھی صحیح ہے کہ کسی مدرسہ کے عام مقاصد کا مقرونی اظہار جتنے نمایاں طور پر اس کے نصاب نامہ کے ذریعہ ہوتا ہے اتنا کسی اور ذریعہ سے نہیں ہوتا اور یہ کہ کسی قوم کے حصول تصورات کے ذرائع کی پیمائش اس عقلی غذا کے ذریعہ، جو وہ اپنے آئندہ شہر پور کے لئے مہیا کرنے پر قانع ہوتی ہے، جس صحت کے ساتھ کیجا سکتی ہے کسی اور ذریعہ سے نہیں کیجا سکتی۔

مدرس کا احاطہ عمل انتخاب مضامین کا مسئلہ ایسا نہیں ہے کہ اس کا فیصلہ صرف مدرسین ہی کر دیں جب نصاب کا تصفیہ ہو جائے اور مواد منتخبہ کو ترتیب دینے اور اس کو پیش کرنے کا کام باقی رہ جائے تو تب ہی مدرس اپنی عملداری میں ہوتا ہے اور اگر وہ اپنے منصب کے لایق ہو تو یہاں اس کا پیشہ وارانہ حق ناقابل دست اندازی ہونا چاہیئے۔ لیکن مواد کا جس کو اس کے طریقہ تدریس سے ہمیں کیا جاتا ہے، وہی تنہا جانچنے والا نہیں ہے۔ نصاب کسی قوم کے نہ کہ کسی فرد کے تصورات اور اس کی آرزوں کے اظہار کا خارجی ذریعہ ہوتا ہے۔ اس لئے قوم کو یہ حق حاصل ہے کہ وہ پیشہ وارانہ مختصر کی رائے کا اس امر کے متعلق کافی لحاظ کر کے کہ بچوں کے لئے

مناسب دماغی غذا کو منی ہوتی ہے اُن وسیع حدود کا تعین کرے جن کے مطابق مدارس میں تدریس کا انتظام کیا جانا چاہیے۔ لیکن ایک دہشمند تعلیمی حکومت ایک عام نقشہ کی پابندی کا مطالبہ کرنے کے باوجود تفصیلی دستور العمل یعنی معین نصاب سے احتراز کر گئی اور اختیار اور انفرادیت کی جولانی کے لئے اپنے مدرسین کو ممکنہ آزادی دی گئی۔ مثلاً کسی ابتدائی مدرسے کے مدرس کو تاریخ یا جغرافیہ کا ایک مخصوص نصاب پڑھانے کا پابند نہیں کر دینا چاہیے اگرچہ اس کو اس چیز کی اجازت بھی نہیں دینی چاہیے کہ وہ انہیں بالکل نظر انداز کر دے اور ان کے بجائے یونانی زبان کی تعلیم دے۔

انتخاب کے معیاروں کی ضرورت | ترتیب نصاب کے اہم اصول کو
ایک تاریخی توضیح | سمجھنے کی ضرورت کی بڑی اچھی توضیح
اُن اسکیموں کے ذریعہ ہوتی ہے جو

نفاذ قانون ۱۸۷۰ء کے بعد کے تین قرونوں کے دوران میں انگریزی ابتدائی مدرسوں کی مرکزی حکومت نے وقتاً فوقتاً جاری کئے ہیں ان اسکیموں کی ابتدا کو مختصراً مگر انصافاً ایک ایسا عمل بتایا جاسکتا ہے جو پرتن جوڑنے کے ایک ایسے عمل کے مشابہ ہو جس کا کوئی مقصد نہیں ہوتا ۱۸۷۰ء کے مجموعہ قوانین میں روایاتی "مضامین ثلاثہ" یعنی پڑھنا لکھنا اور حساب ہی لازمی مضامین تھے اور لڑکیوں کے لئے سوزن کاری بھی لازمی تھی۔ مضامین اختیاری کی ایک طویل فہرست بھی لگادی گئی تھی لیکن یہ بڑی عمر کے طلباء تک ہی محدود تھے اور انہیں کوئی وسیع پیمانہ پر نہیں پڑھایا جاتا تھا۔ ایسا معلوم ہوتا ہے کہ ۱۸۷۰ء میں ذمہ دار عہدہ داروں کو

یہ خیال آیا کہ آلات کے استعمال کرنے کی کوئی تربیت دے بغیر ان کا کھنا بے سود تھا اور اس لئے مضامین اختیاری میں اجواہم ترین مضامین معلوم ہوئے انگریزی، جغرافیہ، تاریخ اور لکٹیوں کے لئے سوزن کاری، ان کا ایک علیحدہ گروہ قائم کیا گیا اور ان میں سے دوسے زیادہ مضامین کی تعلیم کی ہمت افزائی نہیں کی جاتی تھی اور یہ عام ہو گئی۔ ۱۸۸۶ء کے مجموعہ قوانین کے بموجب اس فہرست میں ابتدائی سائنس کا اضافہ کیا گیا اور اسی کے ساتھ ساتھ انگریزی کو بھی لازمی کر دیا گیا بشرطیکہ ان مضامین سے کسی مضمون کی تعلیم دی جاتی ہو اور تاریخ کو بڑی عمر کے طلباء تک محدود کر دیا گیا۔ ۱۸۹۱ء میں فنی تعلیم کے کمیشن کی اس رائے کے مطابق کہ ابتدائی مدارس میں جو تعلیم دی جاتی تھی وہ ضرورت سے زیادہ ادبی اور کاریگروں کے بجائے محرروں کو پیدا کرنے پر مائل تھی، نقش کشی کو جس کی اس وقت تک بہت کم ہمت افزائی کی گئی تھی مدارس فکری میں لازمی کر دیا گیا۔ اس کے پانچ سال بعد کم سن طلباء کے لئے اسباق الٹا کو دوبارہ لازمی کر دیا گیا اور پھر اسی بنا پر کہ مدرس ضرورت سے زیادہ کتابی اور بچوں کی آئندہ ضروریات کے مطابق نہ تھی۔ ۱۸۹۵ء اور ۱۸۹۶ء کی درمیانی مدت میں کوئی ایسی چیز نہ تھی جو ایک دیہاتی مدرس کے بچہ تک کو ترکیب صرفی کے رموز میں مہارت حاصل کرنے سے روک سکتی اگرچہ وہ معمولی سے معمولی مظاہر قدرت سے بالکل ناواقف ہوتا تھا، اس کے اپنے ملک کے جغرافیہ کا تو کوئی ذکر ہی نہیں۔ بالکل حال حال میں حصول امداد کی مشنری کی تنظیم ہدیہ نے ایک ایسے نصاب کے لئے راستہ صاف کر دیا جو عقل و دانش کے

مطابق مرتب کیا گیا ہو۔

خوش قسمتی سے مدارس ثانوی کے متعلق ایسا کوئی معین قصد کہنا نہیں ہے۔ جس طرح کہ ابتدائی تدریس نے اپنا نقطہ روانگی یہ قرار دیا تھا کہ ہر بچہ کو پڑھنے، لکھنے اور حساب کرنے کے قابل ہونا چاہیے اسی طرح ثانوی تدریس روایاتی طور پر تقریباً بالکل اسنہ قدیم ہی تک محدود تھی اور تعلیمی مصلح کا ہمیشہ ایک کام یہ رہا ہے کہ وہ اس نظام عمل کی اصلاح کرے تاکہ وہ اس کو جدید ضروریات کے بقصور کے زیادہ مطابق بنا سکے۔ لیکن تمام لوگوں میں مصلح ہی ایک ایسا شخص ہوتا ہے جو ایک اچھی خاصی چیز کو مبالغہ آمیز طور پر بیان کرنے پر زیادہ مائل ہوتا ہے اور اس لئے ہم دیکھتے ہیں کہ انیسویں صدی عیسوی کی علمی بیداری کے زمانہ میں نصاب ناموں کے متعلق جو بحثیں ہوئی ہیں ان کی نوعیت نہایت ہی نزاعی ہے۔ "تعلیمی قدر و قیمت" کو معین کرنے کی کوششیں ایسی دلائل و براہین کے طومار سے کچھ زیادہ نہ ہوتی تھیں جن کی معقولیت مختلف درجوں کی ہوتی تھی اور جنہیں سائنس اور اسنہ قدیم کے نصاب کے حامی پیش کرتے تھے۔

یہ مسئلہ آسان نہیں ہے | اس طرح ہمارے ہاں ابتدائی شعبہ میں پریشاں خیالی کا اور ثانوی شعبہ میں تلخ بحث کا ایک درجہ گزر چکا ہے۔ سرور زمانہ نے ثانوی مدارس کے مضامین سے متعلق جو بحث تھی اس کو نرم تر کر دیا ہے اور اب اس چیز کو عام طور پر تسلیم کیا جا رہا ہے کہ ہمیں مضامین کے مخصوص گروہوں کی یک طرفہ حمایت کے بجائے اس ساری صورت یا کیفیت کی غیر جذباتی

پیالیٹوں کی ضرورت ہے۔ فی الحقیقت ہمیں اس چیز سے خوش نہو جانا چاہیے کہ خاموش اور منصفانہ کیفیت کے عام طور پر اختیار کر لینے سے اتفاق آراء کا حصول یقینی ہو جائے گا کیونکہ کسی آدمی کے تصورات تعلیمی، اس کی سیاسی اور مذہبی آراء کی طرح، ایک بڑی حد تک اس کے اُس نقطہ نظر کے مطابق ہوتے ہیں جو ساری زندگی کے متعلق ہوتا ہے۔ منطقی ثبوت کے کسی کرشمہ سے بھی ایک پادری اور ایک آزاد خیال فلسفی کو کسی بھی قسم کے مدرسہ کے لصاب کی تفصیلات پر متفق نہیں کیا جاسکتا۔ تاہم عمل کرنے کے لئے ایک درمیانی راستہ کی تلاش کی جانی چاہیے۔ اور اس کی تلاش کے بہترین ذرائع کا معلوم کرنا ہمارا کام ہے۔

قدر و قیمت کے ایک معیار کی ضرورت ہے۔

ہمیں جس چیز کی ضرورت ہے وہ علامت طور پر قدر و قیمت کا ایک معیار ہے۔ ایک معیار یا معیاروں کا ایک گروہ

جو ہمیں کسی مقررہ مضمون کی شرکت کی قابلیت کو جانچنے کے قابل بنادے۔ شکسپر کے ڈراماؤں کے مطالعہ سے لے کر پٹرول کے چراغوں کے کام تک تقریباً ہر اُس چیز کو جو اخلاق کے پایہ سے گری ہوئی ہو، شریک لصاب کرنے کی کسی نہ کسی صورت کا نکالنا کافی آسان ہے ٹیکنیک نیت لوگ اپنے خیالوں یا امانگوں کے دعویٰ کو آگے بڑھانے کے لئے ہمیشہ مل جائیں گے۔ سلائڈ، حساب نویسی، اختصار نویسی، عضویات، تفتیشی سائنس، یاغبانی اور طباطخی یا پکوان — یہ اور ایسی ہی بہت سی چیزوں کی یکے بعد دیگرے واحد ضروری چیز کی حیثیت سے حمایت کی جاتی ہے۔ ان پریشان کن تجاویز کے ہنگامہ میں ہمیں حقیقی اور بنیادی چیز کو مستقل طور پر

اپنے پیش نظر رکھنا چاہیے یعنی مدرسہ زندگی کی مختصر اور قیمتی مدت کو کس طرح پُر کیا جائے تاکہ وہ مجموعی حیثیت سے بالغ زندگی کی مختلف مصروفیتوں کے لئے ایک نہایت ہی موثر تیاری ہو سکے۔ بالفاظ دیگر ہمیں علم اور ہنر کی مختلف قسموں کی اضافی قدر و قیمت جانچنے کی کوشش کرنی چاہیے اور ہمیں اپنی قوت فیصلہ کو اس چیز کی اجازت نہیں دینی چاہیے کہ وہ ہماری توجہ کے کسی خاص مضمون کی قطعی قدر و قیمت پر مبذول ہو جانے سے گمراہ نہ ہو جائے۔ پس علانیہ طور پر ہمیں قدر و قیمت کے ایک معیار کی ضرورت ہے۔

ذہنی تربیت قدر و قیمت کے
ایک معیار کی حیثیت سے ہے۔

اگرچہ جو علم سکھایا جاتا ہے اس سے زندگی کے امور میں کوئی مدد نہیں ملتی لیکن لسانی تربیت کے ذریعہ جو ذہنی تربیت حاصل ہوتی ہے وہ بیدار مفید ہوتی ہے۔ یہ دعویٰ کیا جاتا ہے کہ اگر کوئی طالب علم اس نقطہ پر نہ بھی پہنچے جبکہ وہ یونانی اور لاطینی ادب کے شاہکاروں سے لطف اندوز ہو سکتا ہے تب بھی ایک ایسا مضمون جس میں اس کو نازک امتیازات نکالنے، کسی سوال کو مختلف پہلوؤں سے دیکھنے اور الفاظ کے انتخاب میں بڑی احتیاط برتنے کی ضرورت ہوتی ہے اس کی دماغی قوتوں کو ایسا قوی کر دیتا ہے کہ وہ ہر قسم کے پیشہ کو اختیار کرنے کے لئے بہترین طور پر قابل ہو جاتا ہے۔ اس پر یہ اعتراض کیا گیا ہے کہ لسانی تدریس طالب علم کو انکسبہ اور ہاتھ کو استعمال

کرنے کی تربیت نہیں دیتی اور یہ کہ یہ مضمون حافظہ پر بہت زیادہ بار ڈالتا ہے۔ اسی قسم کی حجیتیں ابتدائی تعلیم کے شعبہ میں بھی کی گئی ہیں کئی سال تک انگریزی ابتدائی مدارس میں سات سال سے زیادہ عمر کے طلباء کیلئے باضابطہ قواعد کی تعلیم کو اس بنا پر عملاً لازمی کر دیا گیا تھا کہ اگر اس کی عملی افادت بالواسطہ اور مشتبہ بھی ہو تو اس سے کم از کم ایک اچھی ذہنی تربیت ہو جاتی ہے۔ ایک ایسی تربیت جو اپنے درجہ کے لحاظ سے اُس تربیت کے مساوی تھی جو کسی ثانوی مدرسہ کے لڑکے کو لاطینی قواعد کے ذریعہ حاصل ہوتی تھی۔ اس کے کچھ عرصہ بعد ان مدارس میں اسباق الاشیا کو زیادہ تر اس بنا پر عام کر دیا گیا کہ بچوں کی ”قوت مشاہدہ“ کی طرف سے افسوسناک طور پر غفلت برتی جا رہی تھی۔

انتخاب مضامین پر اس اُصول | اس قسم کی ساری دلیلوں میں یہ مفروضہ مضمر ہے کہ بہترین نصاب نامے مرتب موضوعی امور ہی کو ملحوظ رکھنے سے

کی انطباق کی مثال۔

مرتب کئے جاسکتے ہیں اور یہ کہ جو کچھ ہمیں کرنا ہے وہ صرف ان ذہنی قوا کی فہرست بنانی ہے جن کی کشت کاری مقصود ہو اور ان میں سے ہر ایک کے مقابل وہ مضامین لکھنے ہیں جن کے متعلق یہ فرض کیا جاتا ہے کہ وہ ان قوتوں کی بہترین کشت کاری کریں گے۔ اس مسئلہ کو اس طرح تصور کرنے کے اس طریقہ کی ابتدا اور اس کو تقویت اس مرحوم نفیس سے ہوئی جس کا ذکر اوپر کیا جا چکا ہے۔ ایک دور حاضرہ کے مصنف نے لکھا ہے ”اکثر مضامین سے حافظہ کی تربیت ہوتی ہے لیکن اس کی بہترین تربیت السنہ اور تاریخ کے ذریعہ ہوتی ہے۔ ذوق کی تربیت السنہ کے

زیادہ اداق حصول کے مطالعہ سے لیکن انگریزی ادب کے ذریعہ اس سے بھی بہتر ہوتی ہے۔ تخیل کی تربیت ساری دقیق تر اسناد کی تدریس سے لیکن زیادہ تر یونانی اور لاطینی نظم سے ہوتی ہے۔ عمل میں سائنس کا کام کرنے سے مشاہدہ کی تربیت ہوتی ہے اگرچہ لاطینی اور یونانی کے ابتدائی مدارج میں بھی اس تربیت کو کسی قدر حاصل کیا جاسکتا ہے۔ انہار بیان کے لئے یونانی اور لاطینی انشا پردازی کا درجہ پہلے اور انگریزی انشاء پردازی کا اس کے بعد ہے۔ مجرد استدلال کے لئے ریاضیات کا مقابلہ کوئی دوسرا مضمون مشکل ہی سے کر سکتا ہے۔ مقرون استدلال کے لئے پہلے سائنس اور اس کے بعد علم ہندسہ ہے اور اجتماعی استدلال کے لئے یونانی اور رومی مورخین پہلے اور ان کے بعد عام تاریخ ہے۔ اس ساری بحث سے وہ یہ نتیجہ اخذ کرتا ہے کہ ”محدود سی محدود تعلیم میں بھی، جو اپنے مکمل ہونے کا دعویٰ کر سکتی ہے، لاطینی، ایک جدید زبان، کچھ تاریخ، کچھ انگریزی ادب اور ایک سائنس شامل ہوتے ہیں۔“

لیکن اگر مضامین متذکرہ صدر کے متعلق کسی
کیا ذہنی تربیت کا معیار
کوئی صحیح معیار ہے
 شبہ اور بحث کی گنجائش کے بغیر یہ ثابت بھی کر دیا جائے کہ یہ بہترین ذہنی تربیت کی

وہ اقسام مہیا کرتے ہیں جنہیں ان مضامین سے علی الترتیب منسوب کیا جاتا ہے تب بھی ہم اس امر سے انکار کرتے ہیں کہ ان کے انتخاب کی حقیقی وجہ محض یہ ہے۔ ہمارے اس موقف کو سہارنے کے لئے ان

چند مروجہ جملوں کی جانچ کر نامناسب ہو گا جن میں تربیت قوا کا اصول مضمّن ہے۔

(۱) سائنس اور قوا مشاہدہ ہم سے کہا جاتا ہے کہ ابتدائی سائنس کی بشمول مطالعہ قدرت تعلیم دی جائے۔ تاکہ قوت مشاہدہ کی تربیت ہو۔ اس میں

کی تربیت —

یہ چیز مضمّن ہے کہ بعض چیزوں (خواہ وہ کوئی چیز بھی ہو) کے خواص معلوم کرنے کے لئے آنکھوں اور ہاتھوں کا استعمال کسی شخص کو ہر اس چیز کا ایک اچھا مشاہدہ کرنے والا بنادے گا جس سے اس کو سابقہ پڑے۔ لیکن واسطہ اعضاء کہنے والا کوئی سمجھ دار آدمی ایسا نہیں ہے جو بعض قسم کی چیزوں اور واقعات کا اچھا مشاہدہ کرنے والا نہیں ہوتا۔ چور جو مدرسہ کے اندرونی حصہ کو شاذ و نادر ہی دیکھتا ہے، محل کا تو کوئی ذکر ہی نہیں، گھڑیوں اور کیسوں کے معاملہ میں ایک بہت ہی اچھی نظر رکھ سکتا ہے۔ پس اصل سوال لوگوں کو مشاہدہ کرنے کی تربیت دینے کا سوال نہیں ہے بلکہ انہیں اس چیز کی تربیت دینا ہے کہ وہ ایک چیز کے بجائے دوسری چیز کا مشاہدہ کریں۔ بالفاظ دیگر دیکھپیوں کے پیدا کرنے کا سوال ہے۔ ہمارے ہاں ہر چیز کا مشاہدہ کرنے کی کوئی قوت نہیں ہے اور نہ کوئی ایسی قوت کو ابھارا جاسکتا ہے سوائے اس کے کہ نہایت ہی وسیع دیکھپیوں کی کشت کاری کی جائے۔ میدان میں ماہر ارضیات، محل میں ماہر طبیعیات، عالم اپنی قلمی کتابوں میں، سراغ رساں اپنی کہوچ میں اور طبیب اپنے مطب میں یہ سارے کے سارے اپنے اپنے شعبوں میں قوی مشاہدہ کرنیوالے ہوتے ہیں۔ اگر انھیں ان شعبوں کے باہر لے جایا جائے تو یہاں کی طرح

کسی چیز کا مشاہدہ نہ کر سکیں گے۔ زیادہ سے زیادہ صرف یہ کہا جاسکتا ہے کہ جو شخص ایک شعبہ میں اچھا مشاہدہ کرنے والا ہو وہ غالباً حائل شعبوں میں بُرا مشاہدہ کرنے والا نہ ہو گا۔ تدریس کے ایک وسیع اسکیم میں ابتدائی سائنس کا یہ کام نہیں ہے کہ وہ عام چیزوں کا مشاہدہ کرنے کے کسی مفروضہ ہنر کی کشت کاری کرے جو ایک مشتبہ حطیہ ہے اگر یہ ممکن الحصول بھی ہو بلکہ معلم کی دلچسپیوں کے دائرہ کو وسیع کرے اور اس کو یہ چیز سکھائے کہ حقیقت کے دریافت کرنے کے اور بھی طریقے ہیں جو کم از کم اتنے ہی اہم ہیں جتنا کہ مطبوعہ صفحہ کا ذریعہ ہے۔ اگر ہم نفسیاتی محاورہ استعمال کریں تو ہمیں ”قوائے مشاہدہ“ کی تربیت نہیں بلکہ ”ادراکی مجموعوں“ کی موزوں کشت کاری کے الفاظ استعمال کرنے چاہئیں۔

انتخاب مضامین کا مسئلہ اس حجت سے بھی متاثر ہوا ہے کہ کسی مضمون کی دوسری قدر و قیمت خواہ کچھ ہی ہو لیکن بہر طور اس سے طالب علم کے حافظہ کو ترقی ہوتی ہے جس مصنف کی عبارت کی اوپر نقل کی گئی ہے اس کا خیال ہے کہ ”اکثر مضامین سے حافظہ کی تربیت ہوتی ہے لیکن اس کی بہترین تربیت السنہ اور تاریخ کے ذریعہ ہوتی ہے“ اور سر جے۔ جی فچ کے جیسے اعلیٰ العموم محفوظ مصنف نے بھی یہ لکھا ہے ”اگر میں آج صبح کے روزنامہ ٹیمس کے افتتاحیہ کو یا آغاز صدی سے اس وقت تک ریاضیات کے امتحان میں جو لوگ اول آئے ہیں ان کے ناموں کو زبانی یاد کروں تو اس سے میرے حافظہ کی تربیت ہو گئی“ کون کہہ سکتا ہے کہ تک بندی کی

۱۔ پروفیسر آڈیس کی تصنیف ہر بارٹی نغیات میں ”مشاہدہ کے معنی“ کا بہترین باب ملاحظہ ہو۔

۲۔ تدریس پر لکچر صفحہ ۱۳۸۔

کتنی سطریں ہجا کی کتنی فہرستیں کتنے غیر ضروری حسابی پہاڑے سنیں اور ناموں کی کتنی فہرستیں اس بنا پر ”رٹ“ کی گئیں کہ اگر ان سے کوئی اور فائدہ نہ ہو تو یہ کم از کم حافظہ کے لئے اچھی ہیں۔ اگر کسی شخص کی فطری قوت غازیئت کی مشق اور اس کے حافظہ کی ترقی ایک ہی چیز ہوتی تو اس عرق ریزی کا کچھ حصہ جائز تصور ہو سکتا تھا لیکن یہ چیز مشتبہ ہونے سے کچھ زیادہ ہی ہے۔ دور جدید کے ماہرین نفسیات نے اس چیز کو کافی واضح طور پر ثابت کر دیا ہے کہ غازیئت بھیجے کی ایک فطری خاصیت ہے جو مستقلاً عطا کی جاتی ہے اور جو غالباً تغیر پذیر نہیں ہے سوائے اس کے کہ جسمانی صحت اس کو متاثر کرے۔ اگر یہ بیان صحیح ہے تو جس معنی میں حافظہ کی کشت کار کاٹا کی جاتی ہے وہ فوراً محدود ہو جاتے ہیں۔ حافظہ کی ترقی کی تلاش رٹنے میں نہیں بلکہ واضح طور پر غور و فکر کرنے، ترتیب و انتظام، سجدہ و بحیثی اور گہری توجہ میں کرنی چاہیے۔ جب تک کہ یہ چیزیں موجود ہوں حافظہ کے لئے قبائل اور کرکٹ کے اندراجات اتنے ہی اچھے ہوتے ہیں جتنے کہ تاریخ کے رکارڈ۔ پھر ہمارے سامنے کسی قوت کی تربیت کا سوال نہیں بلکہ دیکھیوں کے ابھارنے کا سوال ہے اس لئے یہ کہنا حقیقتوں کی تحریف کرنی ہے کہ ہم کسی مضمون یا مشق کا انتخاب اس وجہ سے کرتے ہیں کہ اس سے حافظہ کی تربیت ہوتی ہے۔ ہم اپنے طلباء سے حسابی پہاڑے اور نظم

۱۔ جس کی درسیہ میں یا اس کی تصنیف اصول یا مکالمات میں
 ”حافظ“ کا باب ملاحظہ ہو اور اسٹاٹ کی کتاب نفسیات کی دستی کتاب کتاب چھاپ
 باب سیوم دفعہ ۵ سے مقابلہ کیجئے۔

اس درجہ سے رٹواتے ہیں کہ ان صورتوں میں یہی الفاظ جاننے اور یاد رکھنے کے قابل ہوتے ہیں اگر یہ ایسا نہ ہوتا تو قوت حافظہ کی کشت کاری کے متعلق خواہ کتنے ہی بلند بانگ دعویٰ کیوں نہ کئے جاتے اس تکلیف کو جائز ثابت نہ کیا جاسکتا۔

(۳) ادب اور تخیل | اس کے بعد ہمیں اس تجویز پر غور کرنے دیجئے کہ ادب کو تخیل کی تربیت کے لئے پڑھایا جاتا ہے، جس کا مطلب عموماً اس سلسلہ میں قوت استنبصار یعنی مختلف چیزوں اور مینظر کی ذہنی تصویریں بنانے سے ہوتا ہے۔ گالٹن اور دوسروں کی تحقیقات سے یہ چیز واضح طور پر ثابت ہے کہ یہ قوت مختلف لوگوں میں حیرت ناک طور پر مختلف ہوتی ہے، بعضوں میں یہ بالکل نہیں ہوتی اور بعضوں کا ذہنی تخیل واضح اور صاف ہوتا ہے۔ اغلب ہے کہ اس خصوص میں بچے اور بالغ لوگوں میں بھی بے حد اختلاف ہوتا ہو۔ اور یہ کہ بعضوں کو اپنی اس کمی کو اور طریقوں سے پورا کرنا پڑتا ہو۔ تاہم ہم یہ فرض کر سکتے ہیں کہ ہر بچہ کم و بیش واضح طور پر ذہنی تصویر بنا سکتا ہے اور شکسہ کا کوئی منظر یا اسکاٹ کی کوئی بیانیہ عبارت پڑھتے وقت اس کو یہ قوت استعمال کرنی چاہیے کیونکہ مصنف کا یہ مقصد ہوتا ہے کہ اُس نے جس چیز کی ذہنی تصویر بنائی ہے اس کو الفاظ میں بیان کرے اور پڑھنے والے کا مقصد

۱۔ ملاحظہ ہو انسانی قوت کی دریافت صفحات ۸۳ تا ۱۱۴۔

۲۔ مثلاً اگر ایسا نہ ہوتا تو اس چیز کا سبب بتانا مشکل ہو جاتا کہ کیوں مختلف رفتار سے ہجائیے گئے ہیں۔

یہ ہوتا ہے کہ جن نقاد ویر کو اس طرح الفاظ میں ظاہر کیا گیا ہے انہیں دوبارہ بنائے۔ بلاشبہ یہ کہنا کہ ادب سے لطف اندوز ہونے کا صرف یہی مطلب ہے مضحکہ خیز ہوگا لیکن یہ ایک غیر اہم حصہ نہیں ہے مگر یہ کہنا کہ کسی لڑکے کو ادب اس وجہ سے پڑایا جاتا ہے کہ اسکے ذریعہ اس کے تخیل کی تربیت ہوتی ہے یہ کہنے کے مساوی ہے کہ کوئی شخص اگر بچے کو اپنے اعضا کی مشق کی خاطر جاتا ہے۔ بلاشبہ چلنے سے کسی شخص کو جسمانی فائدہ حاصل ہو سکتا ہے لیکن بہت ممکن ہے کہ کسی پڑوس کے میکدہ تک چہل قدمی کرنی حفظانِ صحت کے لحاظ سے قابلِ ترحیح ہو۔ قوتِ متخیلہ تو موجود ہی اس لئے اگر صحت مند ادب پر نہیں تو کسی اور چیز پر اس کی مشق ہو جائیگی۔ اور اس لئے ہم پھر اسی مقام پر پہنچتے ہیں کہ ایک مضمون کو دوسرے مضمون پر اس وجہ سے ترجیح حاصل نہیں ہے کہ اس سے کسی قوت کی تربیت ہوتی ہے بلکہ اس کی وجہ وہ دلچسپیاں ہیں جو وہ ابھارتا ہے۔ بعض لوگوں کی قوتِ متخیلہ کی تربیت معصیت اور نجاست کے ادب سے نہایت ہی موثر طور پر ہوتی ہے ادب کی تعلیم سے ہمارا تدریسیاتی مقصد یہ نہیں ہے کہ ہم کسی قوت کی جو طالبِ علم میں پہلے ہی سے موجود ہے بالراست کشت کاری کریں، اس کے (قوت) پیدا کرنے کے مقصد کا تو کوئی ذکر ہی نہیں، بلکہ ہماری غرض یہ ہے کہ ہم صحت مند طریقوں کے ذریعہ اس سے اس کے تخیل کے عطیہ کی مشق کروائیں۔ ہم ادب اور تاریخ کو محض اس لئے پڑھاتے ہیں کہ یہ چیزیں جاننے کے قابل ہیں اور یہ کہنا حقایق کی ایک ضرر رساں تحریف ہے کہ ہم انہیں تخیل کی تربیت کے لئے پڑھاتے ہیں۔

اگر یہ ایک واقعہ نہ ہوتا کہ جو شخص اپنے مضمون کے متعلق سوچنے کے بجائے اپنے طلباء کے تخیل کی تربیت کے متعلق سوچتا ہے اس کے قطعی ضرر پہنچنے کا امکان ہے تو ایک ایسی بات پر جو اتنی صاف اور واضح ہے مزید اصرار کی بمشکل ضرورت ہوتی۔ بعض اوقات نوجوان مدرسین کو صلاح دی جاتی ہے کہ وہ اس تصویر کو کبھی نظم سے ایسا ہوتا ہے خود اپنے آپ پر بالکل واضح کر لیں اور اس کے بعد اپنے طلباء پر اسی تصویر کو واضح کرنے کے لئے سارے ممکنہ ذرائع اختیار کریں لیکن ایک موزون اور مناسب نظم پیچیدہ ابتدائی تیاریوں کے بغیر ہی خود اپنے معنی سمجھا دے گی اور مدرس جو مدد دے اس کی نوعیت کتر بیونت کی نہیں بلکہ ایسا اور اشارہ کی ہونی چاہیے۔ بچہ کو اس کی اپنی ذہنی تصویریں یکم سے کم مدد کے ذریعہ بنانے کی اجازت دینی چاہیے اور یہ مطالبہ نہ کیا جائے کہ وہ دوسرے کی تعمیر کی محض نقل کرے۔ اگر مدرس کی تعمیر پر بھی ہو تو تب بھی یہ قاعدہ صحیح ہو گا لیکن درجہ اول کی ادبی تشریحات کتابوں کی موثر توضیحات کی طرح ایک غیر معمولی چیز ہوتی ہے۔ کسی کرک شانک کی توضیحات سے پڑھنے والے کو حقیقی مدد ملتی ہے برخلاف اس کے آپ کی بے جان اور تخیل سے عاری تصویریں رکاوٹ پیدا کر دیتی ہیں کیونکہ وہ پڑھنے والے کے تخیل کے بازوؤں کو کاٹ دیتی ہیں اس چیز کا کافی یقین ہے کہ رابن سن کرو سوا اور الف لیلہ کو بہت سے بچوں کے لئے اسی طرح جزاً بدمزہ کر دیا گیا ہے۔

چھوٹے بچوں کی تدریس کو قوا کی باضابطہ تربیت کے تصور نے جس قدر ضرر پہنچایا ہے اتنا کسی اور شعبہ کو نہیں پہنچایا۔ اس تصور کے اثر کے تحت مدرسین نے قوت مشاہدہ کی تربیت کی غرض سے بچوں کو قدرتی چیزوں کی معمولی معمولی باتوں کے خوراک پر خوراک پلا دئے اور ان کے تخیل کی تربیت کی خاطر افسانوں، پریوں کے قصے اور بے جان چیزوں کی باتوں اور ان کے کاموں کے عجیب و غریب کہانیوں کے ضرورت سے زیادہ خوراک پلا دئے۔ ایک بالغ آدمی کی زندگی میں ناولوں اور ڈرامائی کھیلوں کا جو موقف ہوتا ہے وہی مقام افسانوں اور پریوں کے قصوں کو کسی بچہ کی زندگی میں حاصل ہونا چاہیے۔ اس کی تقریب کے ذریعہ نہ کہ اس کے مشاغل۔ وہی جان اور حین، جنہیں ہم میں سے اکثر لوگ جانتے ہیں اپنے تخیل کو زندگی کے مروجہ اور معمولی واقعات اور اتصالات کے اطراف جولانی کرنے دیتے ہیں۔ والد اور والدہ اور دوست کے اطراف، دھانی جہازوں اور متحرک گاڑیوں، بھیڑوں اور گائیوں کے اطراف، کھیت اور جنگل، ساحل اور پہاڑ کے رومان کے اطراف۔

(۴) ریاضیات اور قوت استدلال | اب ہم اس دعویٰ کی طرف رجوع کرتے ہیں کہ ریاضیاتی تدریس کا مقصد قوا

استدلال کی تربیت ہے۔ ایک قدیم دعویٰ جس کا واضح ثبوت تدریسیاتی ادب سے خواہ یہ سرکاری ہو یا غیر سرکاری، ملتا ہے۔ اس رائے کا

تعلق اس عام تصور سے ہے کہ ریاضیاتی اور دوسرے استدلال میں ایک حقیقی فرق ہے اور یہ کہ اول الذکر استنتاج کے ایک مخصوص عطیہ پر مبنی ہوتی ہے جس سے بعض لوگوں کو ایک کثیر مقدار میں سرفراز کیا گیا اور بعض کو تقریباً محروم کر دیا گیا ہے۔ اچھے تعلیم یافتہ لوگوں کی زبان سے یہ چیز عام طور پر سنی جاتی ہے اور وہ اپنے اس اعتراف پر فخر بھی کرتے ہیں کہ وہ ریاضیات کے سوالات حل نہیں کر سکتے۔ اس بیان میں یہ چیز مضمر ہے کہ یہ ایک ایسا مضمون ہے جس کے لئے خاص دماغی صفتیں درکار ہیں جن کی عام موجودگی کا اعتراف کوئی شخص کسی قسم کی ذلت محسوس کئے بغیر کر سکتا ہے۔ یہ لوگ اس حقیقت کو نظر انداز کر دیتے ہیں کہ ہر استدلال کا ایک ضروری درجہ، یعنی ایک درمیانی تیسرے تصور کے ذریعہ دو صورتوں کا ایک دوسرے سے مقابلہ کرنا، ہمیشہ ایک ہی ہوتا ہے خواہ استدلال مقادیر کے متعلق ہو یا تاریخی واقعات یا ادبی تنقید کی آراء کے متعلق اور اگرچہ یہ بالکل صحیح ہے کہ بعض لوگ مختلف وجوہ کی بنا پر ریاضی کا ذوق کبھی نہیں پیدا کر سکتے لیکن جو دماغ کہ اوسط طور پر بنا ہوا اس میں ریاضیاتی استدلال سمجھنے کی قابلیت کا بالکل ہی نہونا ایک ناممکن چیز ہے مہندس کوئی جادوگر نہیں ہے۔ اس کے استدلال کی خوبیاں اس کے طریقہ استنتاج کی کسی خاص خصوصیت میں نہیں ہوتیں بلکہ اس حقیقت میں ہوتی ہیں کہ وہ ہمیشہ ٹھیک ٹھیک طور پر جانتا ہے کہ اس کی اصطلاح کی کیا معنی ہیں اور یہ کہ اس کے مقدمات ہمیشہ لازمی طور پر صحیح ہوتے، اس کے ثبوت کی صحت بالکل ٹھیک ہوتی اور اس کے نتائج فوری جانچ کے قابل ہوتے ہیں۔ لیکن آخر الذکر خوبیوں کو بھی علم کے ہر شعبہ سے

اکثر دفعہ حاصل کیا جاسکتا ہے۔ یہ معلوم کرنے کے لئے کہ صحیح علم اور ٹھیک ٹھیک توضیح کے کیا معانی ہیں ریاضیات کا مطالعہ کرنا ضروری نہیں ہے۔ جب ہم نے ریاضیات کی تعلیم دینے کا فیصلہ کر لیا ہے۔ تو ہمیں اس کو ہر طریقہ سے اس طرح پڑھانا چاہیے کہ یہ مربوط استدلال کی مشقیں ہم پہنچائے لیکن ہمیں اس چیز کو تسلیم کرنا چاہیے کہ ریاضیات کو اس وجہ سے نہیں پڑھایا جاتا ہے کہ اس میں استدلال کی مشق ہوتی ہے بلکہ اس لئے کہ اس کا کچھ نہ کچھ علم ناگزیر ہے۔ اگر ہم طالب علم کو خاص طور پر استدلال کے اصول کی تربیت دینا چاہتے ہوں تو ہمیں اس کو منطق پڑھانی چاہیے، جس کا مناسب بدل ریاضیاتی مضامین نہیں ہو سکتے۔

پریشان خیالیاں جو باضابطہ یہ کسی قدر عجیب مگر نہایت ہی سبق آموز چیز ہے کہ کسی خاص مضمون کے حامی اس کی ایک ایسی تربیتی قدر و قیمت کا پرزور دعویٰ کرتے ہیں جس کے متعلق عام طور پر یہ خیال کیا جاتا ہے کہ یہ

(تربیتی قدر و قیمت) دوسرے مضامین میں بھی مخصوص مقدار میں موجود ہوتی ہے۔ مثلاً ایک مصنف نے کہا ہے کہ ”جو مدرس فاعل اور فعل کے یا کسی جملہ کے ضروری اور غیر ضروری اجزاء کے درمیانی فرق کو واضح کرتا ہے وہ اتنا ہی بجا طور پر سائنس کا مدرس ہے (یعنی اتنا ہی بجا طور پر وہ تربیت دیتا ہے جس کے متعلق فرض کیا جاتا ہے کہ یہ سائنس کیلئے مخصوص ہے) جتنا کہ وہ مدرس جو پانی کے کھولنے کی یاد دل اور

شش کے علی الترتیب اعمال کی تشریح کرتا ہے، اس صنف نے بھی ایک قابل ادبی پروفیسر کو اس خیال پر کہ ادب کا تعلق زیادہ تر تخیل سے ہے اپنی ناراضگی کا اظہار کرتے اور گرجو ششی سے یہ کہتے سنا ہے کہ اس سے قوائے استدلال کی بھی موزون تربیت ہوتی ہے۔ بر خلاف اس کے اسپنسر یہ ثابت کرنے کی زحمت میں گرفتار ہے کہ ہر جہتی عقلی تربیت کے لئے۔ حافظہ کی تربیت کے لئے بھی۔ کم از کم ادب کے مساوی ہے۔ اسی طرح مکمل کتاب ہے کہ عقل کا کوئی پہلو ایسا نہیں ہے جس کو انسانی عضویات کے ایک باقاعدہ مطالعہ سے مشق نہ ہوتی ہو۔ ایسی حالت میں ہمارے اس حقیقت کے تسلیم کرتے ہی کہ حقیقی تعلیم کے عمل میں، خواہ کوئی مضمون ہو، پورا دماغ نہ کہ اس کا کوئی مفروضہ اور مخصوص عضو کام کرتا ہے رائے کے ان سارے اختلافات میں اتفاق پیدا ہو جاتا ہے اس لئے ذہنی تربیت کا انحصار اتنا زیادہ مضامین درسیہ نہیں ہے جتنا کہ طریقہ تعلیم پر ہے۔ سائنس کی ناقص تعلیم قوائے استدلال کو ترقی نہیں دے گی مگر طالب علم کو ایسی حالت میں بھی حکومت اور رہنمائی کے تحت، چھوڑ دیگی لیکن سائنس کی اچھی تعلیم اس خرابی سے احتراز کرے گی اور ادب کے جیسے تاباں و درخشاں تعجب آمیز میدانوں کا انکشاف کر کے تخیل کی بھی تربیت کرے گی۔ بر خلاف

۱۔ سر جے۔ جی۔ فچ دی آرٹلڈس صفحات ۵۳ و ۵۴۔

۲۔ تعلیم باب دوم۔

۳۔ سائنس اور تعلیم صفحہ ۲۲۷۔

اس کے ناقص ادبی اور تاریخی تدریس متخیلہ کو ناقابل پیداوار حالت میں چھوڑ دی گئی مگر ان شعبوں کی معقول تعلیم نہ صرف اس غلطی ہی سے مجتنب رہی بلکہ محتاط قیام رائے اور معقول استنتاج کی وافر مشق کے ذریعہ بھی مہیا کرے گی۔

چند ممکنہ غلط فہمیوں پر غور | اس موضوع کے اس حصہ کو ختم کرنے سے
قبل چند غلط فہمیوں کے خلاف اپنی محافظت
کیا جاتا ہے۔ | کر لینی مناسب ہے۔ اولاً یہ کہ قارئین نے

یہ دیکھا ہو گا کہ یہاں کوئی ایسی چیز نہیں کہی گئی ہے جس سے ذہنی تربیت کی اہمیت کی قدر و قیمت میں کمی ہو جائے برخلاف اس کے ہم یہ کہتے ہیں کہ ایسی تربیت تعلیم کے اہم مقاصد کے منجملہ ایک مقصد ہے اور یہ کہ پہلے باب میں جن مقاصد کے لئے بحث کی گئی ہے ان کا حصول اس تربیت کے بغیر نہیں ہو سکتا۔ ہمارا یہ مطلب ہے کہ اگرچہ ذہنی تربیت کی خاطر طریقہ تدریس کو احتیاط سے تیار کرنا چاہیے لیکن اس بات کے کہنے سے غلط فہمی پیدا ہو جاتی ہے کہ تدریس کے مواد کا انتخاب تربیت کے امور پر منحصر ہوتا ہے۔ تعلیم کے بہت سے قدیم مصنفین اور بعد کے مصنفین میں سے چند کے طرز تحریر سے ایسا معلوم ہوتا ہے کہ ان کے خیال میں مضامین میں درسیہ کے انتخاب کی کوئی اہمیت نہ تھی بشرطیکہ اچھی ذہنی ورزش مہیا کر دی گئی ہو۔ وہ اس چیز کے دیکھنے میں ناکام رہے کہ اگر اس بات کو ثابت بھی کر دیا جائے کہ لاطینی کی بہ نسبت سنسکرت یا فرانسیسی کی بہ نسبت چینی یا ریاضی کی نسبت کرتے شطرنج زیادہ اچھی ورزش مہیا کرتے ہیں تب بھی محض اس وجہ کی بنا پر ان مضامین کو بدل نہیں

دیا جاسکتا۔ یہ کہنے سے کہ ایک مضمون اتنا ہی اچھا ہے جتنا کہ دوسرا بشرطیکہ وہ مساوی اچھی ذہنی تربیت مہیا کرتا ہو وہ مشہور مثل یاد آجاتی ہے کہ کپش پن کا ٹھیل اتنا ہی اچھا ہے جتنی کہ نظم بشرطیکہ دونوں کے حظ کی مقدار مساوی ہو۔ کشت کارے کی تدریسیات اتنی ہی ناقص ہے جتنی کہ بنتھ کی اخلاقیات۔

ثانیاً یہ کہ اگر ہم نے اس حقیقت پر زور دیا ہے کہ کسی مضمون کے مطالعہ میں پورا دماغ بے حیثیت مجموعی کام کرتا ہے نہ کہ اس کا کوئی مفروضہ اور مخصوص عضو تو اس سے یہ نہ فرض کر لیا جائے کہ ہیں اس چیز سے انکار ہے کہ ہر مضمون کی اس کی اپنی خاص نفسیاتی جگہ اور قدر و قیمت ہوتی ہے۔ مثلاً یہ امر واضح طور پر صحیح ہے کہ بیانیہ تاریخ اور جغرافیہ سے کسی شخص کے استبصاری تخیل کی خاص طور پر تربیت ہوتی ہے لیکن دستوری تاریخ اور مجر د سائنس سے نہیں ہوتی

”بیکن نے کہا ہے اور ہم اس کے اس بیان پر اعتراض نہیں کرتے کہ ”تاریخ انسان کو عقلند، شرا اس کو خوش طبع، ریاضی اس کو تیز فہم، قدرتی فلسفہ اس کو عمیق، اخلاقیات اس کو نبیدہ، منطق اور بیان و بلاغت اس کو بخت کرنے کے قابل بناتے ہیں“ لیکن نصاب ناموں کو ایک نفسیاتی اساس کے لحاظ سے مرتب کرنے کے لئے یہ کوئی دلیل نہیں ہو سکتی کیونکہ جب بنی نوع انسان کی ساری بڑی بڑی دلچسپیوں کی

نمائندگی نصاب نامہ میں کی جا رہی ہو۔ اور ہم ابھی ابھی دیکھ لیں گے کہ ان کی نمائندگی کی جانی چاہیئے۔ تو اس چیز کا تصور نہیں کیا جاسکتا کہ ہر قسم کے مفید نفسی عمل کی واجبی مشق طالب علم کو نہیں کرائی جا رہی ہے۔ اس نقطہ کے متعلق ہم فائدہ کے ساتھ اسپنسر کے مقولہ کو قبول کر سکتے ہیں کہ ”اگر حصول معلومات کے لئے ایک قسم کے مضمون کی اور ذہنی ورزش کے لئے دوسرے قسم کے مضمون کی ضرورت ہوتی تو یہ قدرت کی خوبصورت کفایت شعاری کے منشا کے بالکل خلاف ہوتا۔“ اسپنسر سے ہمارا اختلاف صرف اس مضمون کی قسم کی حد تک ہو گا جو حصول معلومات کے لئے ضروری ہے۔

ایک تیسری غلط فہمی کا بھی امکان ہے جس سے ہمیں اپنی فطرت کر لینی چاہیئے۔ جب ہم یہ کہتے ہیں کہ مطالعہ کے ہر مضمون میں دماغ بحیثیت مجموعی کام کرتا ہے اور کوئی دماغ جو اوسط طور پر بسا ہو ریاضیاتی یا سائنٹیفک یا تاریخی یا ادبی مطالعہ کے ناقابل نہیں ہو سکتا تو اس سے ہم اس میلانڈ آمیز قضیہ کے پابند نہیں ہو جاتے کہ کسی شخص میں جو قابلیت ہوتی ہے اس کو مساوی عہدگی کے ساتھ ہر سمت میں استعمال کیا جاسکتا ہے۔ بلاشبہ کسی آدمی کا خاص رجحان ایک حد تک ابتدائی ماحول کے واقعات پر منحصر ہوتا ہے لیکن یہی سب کچھ نہیں ہے۔ بلاشبہ کسی غلطی کے خوف کے بغیر یہ کہا جاسکتا ہے کہ ابتدائی تربیت کے مختلف حالات کے تحت ونگٹن ایک بڑا مہندس نیوٹن ایک بڑا سورما اور ٹینیسن ایک بڑا انجینئر ہوتا۔ لیکن بہت کم لوگ یہ کہنے کی جرأت کر سکیں گے کہ اس چیز کا پورا پورا امکان تھا

سلہ تعلیم۔ باب اول۔

کہ وہ اُتنے ہی بڑے آدمی ہوتے اور اس سے بھی کم لوگ یہ کہنے کی جرات کر سکیں گے کہ قابلیت کی منتقلی کے اُصول کا اطلاق وسیع پیمانہ پر ہو سکتا ہے۔ اگرچہ فی الوقت بھیجے کی عضویات اس اُصول کے متعلق کوئی چیز یقینی طور پر نہیں بتاتی لیکن عام مشاہدہ کے واقعات ایسے مفروضہ کے مانع معلوم ہوتے ہیں۔ اسی طرح کسی جماعت کے راکوں میں ایسے بچے ہوں گے جو ادب میں خاص قابلیت کا اظہار کرتے ہوں لیکن جنہیں ریاضیات کا کوئی مذاق نہیں ہوتا، بعض دماغی کام میں اچھے اور دستی کام میں بھدے ہوتے ہوں و قس علیٰ ہذا۔ لیکن یہ حقیقت اگرچہ یہ زیادہ تر مدرس کے کام کی تفصیلات کو متاثر کرے گی نصاب کی ترتیب پر اثر انداز ہوگی۔ تاوقتیکہ تخصیص کا درجہ نہ پہنچ جائے۔ اس میں شک نہیں کہ مختلف لوگوں کی دماغی قوتوں میں نمایاں مقداری اختلاف ہوتے ہیں لیکن ہم محقول وجوہ کی بنا پر یہ فرض کرتے ہیں کہ سارے دماغ نوعیت کے اعتبار سے ایک سے ہوتے ہیں۔ جب تک کہ نصاب کے حدود کو ناگزیر طور پر محدود کرنے کا وقت نہ آجائے ہمارا انتخاب مضامین کی حد تک انفرادی خصوصیتوں کو نظر انداز کرنا بجا اور درست ہے۔

روٹی اور مکھن کے مضامین کیلئے دلیل

اس نصاب کے متعلق "کشت کار" کا نقطہ نظر ہے اس کی نسبت اتنا کافی ہے۔ ہمیں اس خیال کو ترک کر دینے پر متفق ہو جانے دیجئے

کہ دماغ کی باضابطہ تربیت انتخاب مضامین میں صحیح رہنمائی کر سکتی ہے اس موقع پر وہ شخص جو کسب معاش کے افکار میں گرفتار ہے اور جو

اُس اُصول کا مضحکہ اڑاتا ہے جس پر ہم نے سنجیدگی سے غور کرنا مناسب جانا، اپنے نسخہ یعنی تجویز کے ساتھ تیار ہے۔ ابتدائی مدارس کے بچوں کے متعلق وہ کہتا ہے۔ ان کو پڑھنا لکھنا اور حساب کرنا سکھانا اور دوسروں کے لئے لڑکیوں کو سینا، پکانا، صاف کرنا کپڑے دھونا اور ان کی استری کرنا سکھانا۔ اور لڑکوں کو باغبانی، بخاری اور حساب نویسی یا کوئی دوسری چیز سیکھنے دو جو بعد کی زندگی میں ”مفید“ ثابت ہو سکتی ہے۔ تاریخ اور ادب، جغرافیہ اور سائنس کا خاتمہ کر دینا چاہیئے۔ اور ثانوی مدارس کے طلباء کے متعلق بھی وہ اسی طرح اُن سارے مضامین کی اعلیٰ اہمیت پر زور دیتا ہے جن کا تعلق آئندہ کی کسی حرفت یا پیشہ سے ہے۔ بلاشبہ یہ افادہ دلیل کی سادہ ترین شکل ہے اور پہلے باب میں جو کچھ کہا گیا ہے جس میں ہم نے مقاصد تعلیم پر سرسری بحث کی ہے، اُس کے بعد اس دلیل کی مزید تشریح کی ضرورت باقی نہیں رہتی۔ ہم نے اُس باب میں پڑھا ہے کہ اس محدود افادہ نصیب العین میں صداقت کا ایک اہم عنصر موجود ہے۔ فی الحقیقت یہ فوراً اس زیادہ عملی سوال کو اٹھاتا ہے۔ عام تعلیم کے لئے جو تدریس مدرسہ میں مہیا کی جاتی ہے اس کو طالب علم کے آئندہ پیشہ کی ضروریات سے کس حد تک متعلق ہونا چاہیئے؟ اس سوال کے مختلف جوابات دے گئے ہیں۔ بعض لوگ ایک بلند تر مقام اختیار کرتے اور کہتے ہیں کہ نہ ابتدائی مدرسہ اور نہ ثانوی مدرسہ کے ایسے معلومات کا کوئی راستہ بخاطر کرنا چاہیئے، یہ کہ تدریس کی نوعیت کامل طور پر

عام اور ہر ایک کے لئے مساوی طور پر موزوں ہونی چاہیئے اور اس کا انتخاب کسی ایک طالب علم کی خاص ضروریات کے کسی لحاظ کے بغیر ہونا چاہیئے۔ دوسرے لوگ کہتے ہیں کہ اگرچہ ابتدائی تعلیم کو ایک عام اساس کی سربراہی کرنی چاہیئے لیکن ثانوی تعلیم کو معین طور پر اس خاص زندگی کا لحاظ کرنا چاہیئے جو طالب علم آئندہ بسر کرنے والا ہے۔ ایک تیسرا نقطہ نظر یہ ہے کہ ابتدائی اور ثانوی دونوں مدارس میں مدرسہ زندگی کے آخری ایک یا دو سال کے مضامین کی ترتیب ایسی ہونی چاہیئے جن سے طالب علم کو آئندہ پیشہ کی کسی قدر عام تیاری کا موقع مل جائے لیکن اس ترتیب کو ان اداروں کے حدود میں داخل انداز نہ ہونا چاہیئے جو طلباء کو بالاراستہ خاص حرفتوں اور پیشوں کیلئے تیار کرتے ہیں آخر الذکر نقطہ نظر کے زیادہ قابل قبول ہونے کا امکان ہے کیونکہ اس کی نوعیت ایک رفیع دادِ باہمی کی سی ہے۔

قدر و قیمت کا صحیح معیار | پس اس حقیقت سے کہ طالب علم کو بالآخر صورتوں میں کسب معاش کا کوئی پیشہ ہوگا اور جس کو اسے ہرگز نظر انداز نہ کرنا چاہیئے، ہم کو انتخاب مضامین کے مسئلہ کے حل کرنے میں کوئی بڑی مدد نہیں ملتی۔ مدرسہ زندگی کی مدت خواہ وسیع ہو یا محدود تدریس میں زندگی کی ساری مصروفیتیں شامل ہونی چاہئیں اور ان کی تعلیم اس طرح نہ دی جانی چاہیئے گویا کہ انسان محض پیٹ پال کر ہی زندہ رہتا ہے۔

تعلیم کو چاہیئے، تدریس جس کا ایک جز ہے، کہ وہ بچے کو محض کسب معاش کے لئے نہیں بلکہ زندگی کے لئے تیار کرے۔ وہ بے بس چھوٹا اجنبی جو چھ یا سات سال قبل منظر پر آیا ہے جوں توں ایک حد تک اپنے آپ کو اپنے ماحول کے مطابق بنانے میں کامیاب رہا ہے اور اب مدرس کا یہ فریضہ ہے کہ وہ حتی الامکان اس تطابق کے عمل کو مکمل کرنے میں مدد دے۔ بچہ اور طبعی و اجتماعی دنیا ایک دوسرے کے مقابل ہیں اور ہمارے سامنے ان دونوں میں تعلق پیدا کرنے کا سوال پیش ہے۔ ان دونوں بڑے اور نمایاں معطیات کو ہمیشہ ملحوظ رکھے بغیر تعلیم کے کسی مسئلہ کو انتخاب مضامین کے مسئلہ کا تو کوئی ذکر ہی نہیں تنفی بخش طور پر حل نہیں کیا جاسکتا۔ اولاً بچہ جس کو ہیں اسی حالت میں قبول کرنا چاہیئے جس حالت میں وہ ہیں دیا گیا ہے اور چند صلاحیتیں اور پچھپیاں رکھتا ہے جنہیں سمجھنے کی زحمت ہیں گوارا کرنی چاہیئے۔ اور ثانیاً قوم جس کا وہ پیدائش کے بعد ایک امکانی رکن بن گیا ہے جس نصاب کو عقل و تہذیب کے مطابق مرتب کیا گیا ہو اس کو ان دو قوتوں کا نیچہ ہونا چاہیئے، بچہ کی فطرت اور قوم کی ضروریات۔ اول الذکر کو جس پر طرح نظر انداز کیا گیا اُس کا ذکر بار بار کیا جا چکا ہے۔ قوم نے اپنے حکومتی عہدہ داروں کے ذریعہ کار فرما ہو کر اپنا فرمان جاری کر دیا اور بیچارے بچہ کو چھوڑ دیا گیا کہ وہ اپنے استاد کے ساتھ اس کے متعلق اپنے مقدور کوشش کرے۔ بعض مقامات پر واقعات نے اس کا بالکل مخالف رخ اختیار کیا ہے۔ علم اطفال کے پرجوش معتقدین نے خصوصاً اُن لوگوں میں سے بعض جو اپنے آپ کو فروبی کہتے ہیں، اس چیز کو فراموش کر دیا ہے کہ

ہیں بچہ میں اور اُس کے ماحول میں تعلق پیدا کرنا ہے۔ ایک ایسی کڑکڑا جس کا میلان خواہ نیکی کی طرف ہی کیوں نہ ہو آخر کمزوری ہی ہے۔

پس تدریس کے مواد کو کہاں سے | بچہ کی فطرت کے عام سوال کے متعلق
 حاصل کیا جانا چاہیے۔ | پانچویں باب میں جو کچھ بتایا گیا ہے وہ
 کافی ہے اور اب ہم اُس ماحول کی

اہم خصوصیتوں کی طرف رجوع کرتے ہیں جس کے ساتھ بچہ کے اپنے ہی حیات بخش تعلقات قائم کرنا ہے جتنے کہ خود بچہ کی قوتیں اور اس کی تیاری کی مدت اجازت دیتی ہیں۔ بچہ کا ماحول اقسام اقسام کا ہوتا ہے اور ایک حصے یا پہلو کی یہ نسبت دوسرے حصے یا پہلو کو ہم اس وجہ سے ترجیح دیتے ہیں کہ بعض اس معنی میں زیادہ بنیادی ہوتے ہیں کہ وہ زندگی اور عمل کے ایک وسیع تر حصہ پر پہلے ہوتے ہیں۔ ممکن ہے کہ ہم سائنس یا ادب کی اخلاقی قدر و قیمت کے متعلق متفق الا راہوں لیکن ہم سب اس چیز پر متفق ہیں کہ ان دونوں مضامین کو نقابیت اور قدیم مصری تحریر سے اہم تر جگہ دی جانی چاہیے پس وہ کونسا پہلا سرسری نظام نامہ ہے جس کی طرف یہ خیالات رہنمائی کرتے ہیں؟ اس چیز کو ایک امر بدیہی تصور کر کے کہ صحت مند جسمانی نمونے میں مدد دینے والی مشقیں ضروری ہیں ہم کہتے ہیں کہ بچہ ایک ایسے سہلج میں پیدا ہوتا ہے جس میں بعض نیکیوں کی قدر و منزلت کی جاتی ہے جس میں صحیح اور غلط کے متعلق بعض خیالات رائج ہوتے ہیں اور جس میں مذہب کے پسند کردہ کردار کو عام طور پر تسلیم کیا جاتا ہے۔ ان ساری چیزوں کی تلقین کرنی چاہیے خواہ یہ راست تدریس کے ذریعہ ہو یا تدریس کے بغیر

اثر افرینی اور ایما کے ذریعہ۔ اس کے بعد قوم کا موقف اور اس کی قوت جس کی رکینیت بچے کے مقدر میں لکھی ہے، ایک طویل اور نہایت ہی دلچسپ زمانہ سابقہ کا نتیجہ ہیں اور اس زمانہ سابقہ کا دوسرے ملکوں کے زمانہ سابقہ سے ایک گہرا تعلق ہے اور اس کی جڑیں ایسی تہذیب و تمدن میں پائی جاتی ہیں جس کی یاد اب تک تازہ ہے۔ اس لئے تاریخ، پہلے آبائی ملک کی اور اس کے بعد دوسرے ممالک کی مضامین کے ایک وسیع اسکیم میں اپنی جگہ کا مطالبہ کرتی ہے۔ اس کے علاوہ اس کی نسل کے ذکی اور طباع لوگوں نے اپنے خیالات اور احساسات کا بہترین حصہ ایک ایسی شکل میں اپنے پیچھے چھوڑا ہے جس کو زمانہ مٹا نہیں سکتا اس لئے بچے کی اس کی صلاحیت اور اس کے مواقع کے مطابق مدد کی جانی چاہیئے تاکہ وہ ناقابل زوال مبداءوں سے القاحاصل کرے۔ اس کو ادب کے لطف سے آگاہ کرنا چاہیئے خواہ یہ لطف تھوڑا سا ہی کیوں نہ ہو لیکن اس لطف اندوزی کے لئے اور روزمرہ زندگی کے روکھے سیکھے اغراض کے لئے بھی جس زبان میں اُس نے بات کرنا سیکھی ہے اس سے اس کو زیادہ واقف ہونا چاہیئے۔ اس کو اس زبان کی علامات اور اس کے محاوروں پر حاوی ہو جانا چاہیئے۔ اس کو پڑھنا لکھنا اور اپنے خیالات کو وضاحت اور صحت کے ساتھ ظاہر کرنا سیکھنا چاہیئے۔ اگر اس کی مدرسہ زندگی کافی طویل ہو تو وہ عملی اغراض کے لئے اپنی قومی زبان کے علاوہ ایک یا ایک سے زیادہ دوسری زبانیں بھی سیکھے گا اور اگر چہ یہ صورت ہمیشہ نسبتاً نادر و نادر ہی پیش آئے گی (وہ مماثل ادبوں کے چند شاہکاروں سے لطف اندوز ہونا بھی سیکھ جائے گا۔ موقی، نقشہ کشی

اور نمونہ سازی — اُن فنون کے عناصر جو کسی خاص قوم کا حصہ نہیں ہیں بھی توجہ کے مستحق ہوں گے۔ اس کے علاوہ اس کو اس طبعی دنیا کی بصیرت بھی حاصل کرنی چاہیئے جو اسے گہرے ہوئے ہے اور جو ناگزیر طور پر اس کی ابتدائی دیکھی کو ابھارتی ہے۔ اس کو جغرافیہ کی مبادیات، پڑھنی چاہئیں، ایسے ذرائع مہیا کئے جانے چاہئیں جن کی مدد سے قدرت کی ایک دانشمندانہ محبت کی پرورش و پرداخت کی جاسکے اور اگر وہ مدرسہ میں کافی طویل مدت تک رہے تو سائنس کے ایک یا ایک ایسے زیادہ مخصوص شعبوں کی تعلیم بھی شروع کیجا سکتی ہے۔ سب سے آخر میں مطالعہ قدرت میں ابتدائی ریاضیات کا مطالعہ مضمر ہے کیونکہ جن سانچوں میں مختلف چیزوں کے متعلق ہمارے خیالات ڈھلے ہوتے ہیں وہی مکان اور عدد کے سانچے ہوتے ہیں۔

کثیر الجہتی دیکھی کو بہت سی چیزوں میں داخل درمقول کرنے میں کرنا چاہیئے۔
اخلاق اور مذہب، تاریخ، ادب اور زبان، موسیقی اور نقش کشی، جغرافیہ، قدرتی سائنس اور

ریاضیات۔ پس یہ سب، اور زیادہ ترقوی تہذیب و شائستگی کو ملحوظ رکھتے ہوئے، وہ مواد ہیں جس سے بچہ کے مضامین اور اس کی مشقیں حاصل کی جانی چاہئیں۔ یہ فہرست خوفناک طور پر رعب دار اور بلند نظر معلوم ہوتی ہے اور ہر سمجھ دار آدمی اس کو دیکھنے کے بعد اچھے ایام رفتہ کے لئے افسوس کرے گا۔ تاوقتیکہ اس فہرست کو اس اہم ترین شرط کے ساتھ نہ پڑھا جائے کہ بچہ کی صلاحیتوں اور دیکھیوں کا ہمیشہ پاس و لحاظ کیا جائے گا۔ یہ اندیشہ کہ ہم اس کو سارے پیشوں کا

جیسا کہ بنا دیں گے اور کسی پیشہ کا ماہر نہ بنائیں گے، اس امر پر غور کرتے ہی زائل ہو جاتا ہے کہ ابتدائی تدریس کا مقصد اس کو کسی شعبہ کا ماہر بنانا نہیں ہے بلکہ اس چیز کا اطمینان کر لینا ہے کہ اس کی کسی فطری اور خود رو دلچسپی کو نظر انداز نہیں کیا گیا ہے اور یہ کہ بچپن کے ملائیم اور یکھکدار زمانہ سے، وہ زمانہ جبکہ زیادہ مصنوعی دلچسپیوں کو ابھارا جاسکتا ہے، پورا پورا استفادہ کیا جا رہا ہے۔ یہ جس چیز کو جبلتوں کی سرِ یلحہ والی کا کلیہ، کہا جاتا ہے اس میں ماہرین نفسیات کے لئے ایک معنی خیز سبق موجود ہے۔ پستانوں کی چرسے کی جبلت اور بعض پرندوں اور چوپایوں کی پیچھے پیچھے چلنے کی جبلت کی طرح بچہ کی تذکرہ صد عقلی دلچسپیوں میں سے کسی ایک دلچسپی کی ابتدائی تحریکیں بھی معدوم ہو جاسکتی ہیں اور تا وقتیکہ مواقع فوراً بہم نہ پہنچائے جائیں عملاً ناممکن الحصول بھی ہو جاسکتی ہیں۔ ہر شخص جانتا ہے کہ کسی معمر آدمی کی ایک اچھے ماہر موسیقی یا ماہر طبیعیات یا ماہر زبان بننے کی کوششیں کس قدر طبعیت کے خلاف ہوتی ہیں اور یہ چیز کس قدر قریب قریب ناممکن ہوتی ہے کہ وہ علم یا ہنر کے کسی شعبہ میں حقیقتاً اپنے آپ کو بے تکلف محسوس کرے

لے لاک کے مقولے سے مقابلہ کیجئے، جیسا کہ میں خیال کرتا ہوں تعلیم کا کام بچوں کو سائنس میں سے کسی ایک سائنس میں کامل بنانا نہیں ہے بلکہ ان کے دماغوں کو اس طرح کھولنا اور ان میں ایسا میلان پیدا کر دینا ہے کہ جب وہ ان سائنسوں میں سے کسی ایک میں محنت کرنے بیٹھیں تو وہ اُس کے بہترین طور پر قابل ہوں۔
لے۔ ملاحظہ ہو ہمیں کی تصنیف اُصول نفسیات باب بست و چہارم۔

تا وقتیکہ اس کے بچپن میں مواقع کا صحیح بروقت پہنچا نہ کیا گیا ہو۔ یہ بہت سی چیزوں میں دخل و معقولات کرنے والے کے لئے یا جھوٹا دعویٰ کرنا یا شوقین کے لئے کوئی دلیل نہیں ہو سکتی بلکہ یہ اس امر کے لئے ایک دلیل ہے کہ محدود تخصیص کے اس زمانہ میں وسیع دیکھیوں کی کشت کاری کی جائے اور اس بات کا اطمینان کر لیا جائے کہ بچہ کا کوئی فطری عطیہ نظر انداز ہو کر عدم استعمال کی وجہ سے معدوم نہ ہو جائے۔

قارئین نے دیکھا ہو گا کہ اس تخریبی نکتہ چینی کا معاوضہ ادا کرنے کے لئے جس میں ہم اس باب کے ابتدائی حصہ میں مشغول رہے، اب ہم نے ایک اہم تعمیری قدم اٹھایا ہے۔ تمام قوتوں کی تربیت کیلئے مضامین کا انتخاب کیا جانا چاہیے کہ جس کے بجائے اب ہم یہ کہتے ہیں کہ ان کا انتخاب اس طرح کیا جانا چاہیے کہ یہ زندگی کے وسیع تر امور کے متعلق کثیر الجہتی و یکجہی کو ابھاریں ہم ہر جہتی تہذیب و شائستگی کی حمایت کرتے ہیں لیکن ہماری حجت نفیاتی وجوہ کے بجائے اجتماعی اسباب پر مبنی ہے۔

تدریس کے مواد کی درجہ بندی | اس نوبت پر ان مختلف کوششوں کا معلوم کرنا خالی از منفعیت نہیں جو تدریسی نقطہ نظر سے اور کم و بیش تفصیل سے اس کثیر مواد کی درجہ بندی کے لئے کی گئی ہیں جس سے جیسا کہ ہم پڑھ چکے ہیں مدرسہ نصاب کو اخذ کیا گیا ہے۔

انسانی اور سائنٹفک گروہ | ان مضامین میں جن کا تعلق حقیقی طور پر انسانی یا روحانی ماحول سے

اور ان مضامین میں جن کا تعلق حقیقی طور پر اس کے قدرتی یا طبعی ماحول سے ہے ایک امتیاز خواہ مخواہ پیدا ہو چکا ہے۔ پہلے گروہ سے زبان، ادب، تاریخ، مذہب، اخلاق اور فنون لطیفہ متعلق ہیں دوسرے گروہ میں طبیعیات اور طبعی علوم شامل ہیں چونکہ جغرافیہ کا تعلق ان طریقوں سے ہے جن کے ذریعہ طبعی ماحول اثر کرتا اور انسان کی موجودگی سے خود متاثر ہوتا ہے اس لئے یہ مذکورہ صدر دونوں گروہ کے درمیان معلوم ہوتا ہے اور اگر ایک طرف اس کا قریبی تعلق تاریخ سے ہے تو دوسری طرف طبعی علم (سائنس) سے۔ ان دونوں گروہوں میں جو امتیاز ہے وہ ایک حد تک اس تاریخی اختلاف کے مطابق ہے جو ان دو انصاب العین کے درمیان پایا جاتا ہے جن کو علی الترتیب انبیت اور حقیقت کہتے ہیں۔ لیکن اس امر کا اظہار کیا جانا چاہیے کہ انبیت کو نہایت ہی محدود کر کے اس کو یونانی اور لاطینی ادب کے مماثل و مساوی کر دیا ہے اور یہ کہ حقیقت کو ایک معنی کے لحاظ سے غلط طور پر اس نام سے موسوم کیا جاتا ہے کیونکہ دونوں گروہوں کا تعلق مساوی طور پر چیزوں یا حقیقتوں سے ہی ہے۔

”صوری“ اور حقیقی مضامین | بعض مصنفین ”صوری“ اور حقیقی مضامین کے درمیانی امتیاز پر زور دیتے ہیں

صوری مضامین وہ بتائے جاتے ہیں جن کا انتخاب ان کے تصورات متعلقہ کی خاطر نہیں بلکہ زیادہ تر اس ذہنی تربیت کی خاطر کیا جاتا ہے جو ان سے حاصل ہوتی ہے۔ برخلاف اس کے حقیقی مضامین کے متعلق کہا جاتا ہے کہ انھیں ذہنی تربیت کے لئے نہیں بلکہ ان اعلیٰ تصورات

کے لئے منتخب کیا جاتا ہے جن سے یہ مضامین دماغ کی پرورش کرتے ہیں۔ صورتی مضامین میں مجرد سائنس (بشمول حساب اور ریاضی) نقش کشی، قواعد، بلاغت و معانی اور منطق شامل ہیں۔ ان میں سے آخر الذکر دو کو جامعاتی درجہ کے لئے محفوظ کر دیا جاتا ہے حقیقی مضامین میں معمولی چیزوں کا علم، جغرافیہ، ادب، تاریخ، اخلاقی اور مذہبی تدریس ہے۔ لیکن قارئین دیکھیں گے کہ اس باب میں جس نقطہ نظر کی حمایت کی گئی ہے اُس کے لحاظ سے تدریس کے مواد کے ایسے گروہ بنانا نہ صرف بے سود ہی ہے بلکہ ان سے قطعاً غلط رہنمائی بھی ہوتی ہے۔ دوسرے مضامین کی طرح نام نہاد صورتی مضامین کو بھی اپنے تصور کی خوبیوں کی بناء پر کامیاب یا ناکام ہونا چاہیے۔ جب ریاضیات کو ان کے عملی انطباقات سے جدا کر کے انہیں صرف ایک منطقی مشق تصور کیا جاتا ہے اور جب قواعد اور لغت کو محض ان کی ادنیٰ ذات کے لئے پڑھا جاتا ہے تو تقاضا عملی کی سڑان پیدا ہو جاتی ہے اور مدرسہ زندگی کی تیاری کا مقام نہیں رہتا۔ لیکن اس چیز کا اضافہ کیا جانا چاہیے کہ جب ہم طریقہ تدریس کا مطالعہ کرتے ہیں تو مجرد اور مقرون مضامین کا درمیانی امتیاز یعنی اُن مضامین کا درمیانی فرق جو ایک مجرد نوعیت کی حقیقتوں کو وضع کرتے اور جو ایسی حقیقتوں کو دریافت نہیں کرتے، اگرچہ اس کو تدریسی مواد کے انتخاب کے مسئلہ سے کوئی تعلق نہیں ہے۔

۱۷۔ اس اساس پر زیادہ تعلیمی درجہ بندی کے لئے ایس۔ ایس۔ لاری کی کتاب تعلیمی ادارے لکچر ہفتم ملاحظہ ہو۔

ایک صحیح تدریسیاتی اہمیت حاصل کر لیتا ہے اس لفظ پر گیارہویں باب میں غور کیا جائے گا۔

علم اور نمونہ | ایک تیسرے امتیاز کا بھی اظہار یہاں ضروری ہے جس کی اہمیت بھی واضح ہو جائے گی جبکہ ہم طریقہ تدریس کا مطالعہ کریں گے۔ جن مضامین اور مشقوں کا ہم نے ذکر کیا ہے ان میں سے چند کا قریبی مقصد تحصیل علم ہے اور دوسروں کا قریبی مقصد نمونہ یا کمال کا حصول ہے۔ پہلے گروہ سے ادب، قواعد، تاریخ، جغرافیہ، ریاضیات اور طبعی سائنس متعلق ہیں۔ دوسرے گروہ سے پڑھنا، لکھنا، تقریری اور تحریری انشا پر دازی، گانا، نقش کشی اور مختلف دستی مشاغل متعلق ہیں ان سے بہتر اصطلاحوں کی عدم موجودگی کی حالت میں ہم ان گروہوں کو علی الترتیب نظری اور عملی کے نام سے موسوم کر سکتے ہیں لیکن ہمیں اپنے اس اہم اصول کو نظر انداز نہ کرنا چاہیے کہ ہر مضمون کو ایک معنی کے لحاظ سے عملی ہونا چاہیے یعنی محصلہ علم کے ہر چھوٹے سے چھوٹے حصہ کو قابل استعمال ہونا چاہیے۔ اس کے علاوہ دوسرے گروہ کے مختلف اراکین سے بھی کچھ نہ کچھ علم علانیہ طور پر حاصل ہوتا ہے۔ تاہم یہ ایک واضح امتیاز ہے اور یہ تدریس کے مقصد کے ایک اہم اختلاف کو واضح کرتا ہے۔

بڑے بڑے نمائندہ مضامین کی اضافی قدر و قیمت کا سوال ایک مشکل سوال ہے۔

بڑے بڑے نمائندہ مضامین کے بیان کے دوران میں یعنی وہ مضامین جن کے متعلق تقریباً سارے ماہرین کا اجماع ہے

کہ ان کا زندگی کے اکثر امور سے تعلق ہے، ہم نے ان کی اضافی تعلیمی قدر و قیمت کے پریشان کن سوال کا کوئی حوالہ نہیں دیا۔ ہم نے اس سوال کو اس لئے اس حد تک محدود کر دیا ہے کہ مدرسہ تدریس کے اغراض کے لئے مضامین کے بعض گروہ ان دوسرے سارے مضامین سے بالاتر ہو جائیں جن پر بالغوں کی توجہ مبذول رہتی ہے اور ہم نے ایسا اس بنا پر کیا ہے کہ یہ زندگی اور کردار کے وسیع ترین حصہ پر حاوی ہوتے ہیں۔ ان اہم مضامین کی اضافی قدر و قیمت دریافت کرنے کے لئے اگر اس معیار کو باسانی استعمال کرنا ممکن ہو تو ہماری مشکلات کا خاتمہ ہو جاتا لیکن یہاں ایک زبردست رکاوٹ پیش آتی ہے کیونکہ مختلف دماغ زندگی کو بحیثیت مجموعی مختلف نقاط نظر سے دیکھتے ہیں جسکی وجہ سے آراء میں پریشان کن اختلافات رونما ہو جاتے ہیں۔ چند مثالوں پر غور کیجیے جو مصنفین اور مدرسین ہر برائے کے پیرو ہیں انسانی مضامین کو ان کے لاشعوری اخلاقی مواد کی وجہ سے ”وہ یوسف تصور کرتے ہیں جس کے سامنے تمام بھائیوں کو اوباش خرم کر دینا چاہیے“ اس انتخاب کی اساس کو ہر شخص بخوشی پسند کرتا ہے لیکن اس کا اعتقاد خود اس انتخاب کے متعلق متزلزل ہو جاتا ہے جبکہ وہ ایک دوسرے مصنف کو بالکل ایسے ہی وجہ کی بنا پر ایک بالکل مخالف نتیجہ پر پہنچتے ہوئے دیکھتا ہے جو یہ کہتا ہے کہ کمیونٹی تراز کو ”اخلاقی شائستگی کا ایک آلہ تصور کرنا چاہیے اور اس کو نہایت احتیاط اور احترام سے استعمال کرنا چاہیے“ اور جو کسی قسم کی شرم محسوس کیے بغیر اطمینان سے یہ تجویز پیش کرتا ہے کہ ہر پہر

اور ہر ہفتہ میں کئی میقات صباچی“ ورک شاپ یا محل میں صرف کرنے چاہئیں۔ اس کے علاوہ اسپنسر سائنس کو نصاب کی سنڈر لا تصور کر کے اس کا دل سوز طریقہ سے ذکر کرتا ہے ”جس کو عقبی زمین میں ڈال دیا گیا۔ تاکہ اس کی مغرور بھنیں اپنے فضول زیورات کی نمائش کرس“ لیکن جس کے مقدر میں لکھا ہے کہ وہ سب پر حکومت کرے اور اس کے متعلق اعلان کیا جائے گا کہ وہ قدر و قیمت اور حسن دونوں میں اعلیٰ ترین ہے۔ ایک امریکی تعلیمی فلسفی نے ابتدائی تدریس کے میدان کی ایک ماہرانہ پیمائش میں ترتیب تقدیم و تاخیر کی جرأت کی ہے جس میں زبان کو پہلی حساب کو دوسری جغرافیہ کو تیسری اور تاریخ کو چوتھی جگہ دی گئی ہے دوسرے شعبہ جات (نقشہ کشی، طبیعی سائنس، دستی تربیت، سوزن کاری اور طباحتی، موسیقی اور جسمانی ورزش) کو ثانوی اہمیت کے مضامین تصور کیا گیا ہے۔

اور ایک ایسا سوال ہے جس کو مختلف مضامین کی اضافی قدر و قیمت کے متعلق نہایت ہی قابل احترام حضرات میں جو مایوس کن اختلاف ہے

۱۔ ایچ ای۔ آرم اسٹرانگ تعلیمی مضامین پر خاص رپورٹیں جلد دوم میں۔

۲۔ تعلیم باب اول۔ یہ صحیح ہے کہ یہ کتاب ۱۸۶۱ء کے سے قدیم زمانہ میں شائع ہوئی تھی لیکن ایک چھپنے کی قیمت والی ادیشن کی حالیہ کامیابی سے اس کے اعتقاد کی جاندار کی کافی ثبوت ملتا ہے (اگر ثبوت کی ضرورت ہو۔)

۳۔ ڈاکٹر ڈبلیو ای۔ ہاریس، پندرہ کی کمیٹی کی رپورٹ میں (بیسٹن ۱۸۹۵ء)

اس کے یہ صرف چند نمونے ہیں۔ آراء کے اس پریشان کن ہنگامہ میں بیچارہ مدرس کو نسا عمل اختیار کرے؟۔ کیونکہ اپنے جرمن بھوپتی زاد بھائی کے برخلاف انگریز مدرس عموماً کم از کم مختلف مشاغل میں وقت کی تقسیم کا اور اکثر دفعتاً ان مضامین کی شرکت اور ان کے اخراج کا بھی ذمہ دار ہوتا ہے جنہیں مدرسہ کے حکام ضروری تصور نہیں کرتے۔ وہ اس خیال سے تسلی حاصل کر سکتا ہے کہ نصاب ناموں کی متذکرہ صدر عام بحثوں کی جیسی بحثوں کا، جزاً ناکام ہونا بندھا ہوا ہے کیوں کہ یہ پہلے ہی سے اس چیز کو فرض کر لیتے ہیں کہ تعلیمی قدر و قیمت کا ایک معین پیمانہ مرتب کیا جاسکتا ہے جو سارے مدرسوں پر یکا یک کم از کم ایک ہی درجہ کے سارے مدرسوں پر اور مدرسہ کی زندگی کے ہر دور پر منطبق ہو سکتا ہے۔ اس لئے ایسی مساعی کی طویل فہرست میں ایک اور کوشش کا اضافہ کرنے کے بجائے ہماری اغراض کے لئے یہ زیادہ مناسب ہوگا کہ ہم انتخاب کے اُن عام اصول کا خلاصہ کر لیں جنہیں اس سے قبل بیان کیا جا چکا ہے یا جو ہمارے بیان میں مضمر ہیں۔

(۱) بنی نوع انسان کی بڑی بڑی دیکھیوں کی نمائندگی ضروری ہے | اولاً یہ کہ ہم بعض مضامین کو ان کے مواد کے لحاظ سے اس قدر عام اور کردار و سیرت سے ان کے تعلق کے

محاذ سے انہیں اس قدر وسیع تصور کرتے ہیں کہ کسی بچہ کو ان دیکھیوں کے قائم کرنے کے موقع سے محروم نہ کرنا چاہئے جن کی طرف یہ مضامین رہنمائی کرتے ہیں۔ چونکہ صحت کے قوانین اور جسمانی شائستگی کی تدریس کو ہر چیز کی ایک ضروری اساس پہلے ہی سے تصور کر لیا گیا ہے اس لئے

مدرسی تدریس کے کسی اسکیم کو اس وقت تک کافی وسیع نہیں سمجھا جاسکتا جب تک کہ اس میں انسانی مضامین (زبان، ادب اور تاریخ) اور ریاضی اور طبیعی سائنس شمول جغرافیہ کی کافی نمائندگی نہ ہو اور اگر نقش کشی اور صوتی موسیقی کو نظر انداز کر دیا گیا تو ایک بہت ہی افسوس ناک خلا واقع ہو جائے گا۔ ان میں کے بعض اس لئے ضروری ہیں کہ بچے انفرادی طور پر کشمکش حیات کے لئے تیار ہو جائے۔ دوسرے اس وجہ سے ضروری ہیں کہ وہ قوم کا ایک ذمی ہوش رکن بن سکے، اس کے انصاف العین اور بلند تمناؤں میں حصہ لے سکے، اس کی سابقہ تاریخ پر فخر کر سکے، زمانہ حال میں فاعلی دہشی لے سکے اور اس کے مستقبل کے متعلق رجائی بن سکے۔

(۲) مدرسی زندگی کی مدت اس چیز کا تعین کرتی ہے کہ مختلف مضامین کس حد تک پڑھائے جائیں۔

ثانیاً یہ کہ ان مختلف شعبہ جات میں سے کونسا مضمون کس حد تک منتخب کیا جائے اس کا انحصار مدرسی زندگی کی مدت پر ہوگا۔ ایک ایسے بچہ کی صورت میں جسکی مدرسی زندگی تقریباً چودہ سال کی عمر میں ختم ہو جاتی ہے اور جو اس لئے ابتدائی انصاب ہی تک محدود ہوتا ہے زبان کی تدریس کا تعلق عموماً صرف مادری زبان سے ہوگا اور تاریخ کا آبائی ملک سے، ریاضیاتی سائنس کی نمائندگی حساب کرے گا جس کا احتمال غالباً حسابی الجبر اور عملی علم ہندسہ پر ہوگا اور طبیعی سائنس کی نمائندگی اس چیز کی ایک وسیع اور عام تعلیم کرے گی جس کو مطالعہ قدرت کے نام سے موسوم کیا جاتا ہے۔ اعلیٰ ابتدائی مدرسہ عام مضامین کے اسی نظام نامہ کو وسیع اور عمیق بنائے گا اور ابتدائی سائنس کے ایک یاد دہ

معین شعبوں میں، جو عموماً کیمیا اور طبیعیات ہوں گے، تدریس کا انتظام کرے گا اور صرف ایک اہم اضافہ کرے گا یعنی ایک غیر ملکی زبان کا جو اس ملک میں عام طور پر فرانسیسی ہوگی۔ ثانوی مدرسہ کا طالب علم عام مضامین کے ایک وسیع تر نظام نامہ کی تعلیم پائے گا اور اسی توقع کے مطابق اس کو عموماً دس یا گیارہ سال کی عمر سے تعلیم دی جائے گی۔ اس کے عام نظام نامہ میں تاریخ قدیم اور جدید کے وسیع خاکے، انگریزی ادب کا ایک وسیع تر نصاب اور کم از کم دو غیر ملکی زبانیں شامل ہوں گے اور ریاضیات اور طبیعی سائنس کے ابتدائی انصاب کے علاوہ وہ الجبرا اور نظری علم ہند کے مبادیات اور سائنس کے بعض منتخب شعبوں — طبیعیات اور کیمیا یا غالباً حیاتیات کی مبادیات بھی پڑھے گا۔

(۳) خاص پیشہ ورانہ ضروریات ^{الثانیہ} کہ ہم اس چیز کو منظور کر چکے ہیں کہ مدرسہ کو طلباء کے گروہوں کی خاص مشورہ ضروریات کا خیال رکھنا چاہیے، اس معنی کے لحاظ سے کہ مدرسہ زندگی کے آخری سالوں میں عام مضامین کا نظام نامہ اس طرح مرتب کیا جائے کہ بعض مضامین پر زیادہ توجہ دی جاسکے اور بعض پر کم لیکن اس معنی میں نہیں کہ مدرسہ طلباء کو بالراست کسی حرفت یا پیشہ کے لئے تیار کرے گا ابتدائی مدرسہ میں اس اصول کو اس شرط کے باوجود بہت سختی سے قبول کرنا چاہیے کیونکہ یہاں تعلیم کا مقصد ایک وسیع بنیاد کا ڈالنا ہے لیکن اس چیز کو ثابت کرنے کی کوئی کوشش خواہ وہ بظاہر کیسی ہی اچھی کیوں نہ ہو، کہ اختصار نویسی ایک تشفی بخش "ذہنی تربیت" ہوتی ہے کرتی ہے ہیں اس امر کی ترغیب نہ دینی چاہیے کہ ہم اس قسم کی مخصوص

مشق کو شریک نصاب کرنے کی اجازت دیں اور نہ کسی بارہ سالہ لڑکے کو حساب کے اُصول نظر انداز کرنا چاہیئے تاکہ وہ عددوں کے ستوں جلد جمع کرنے کی مشق کرے یا جغرافیہ کی دلچسپی کو تجارتی اعداد و شمار کے مطالعہ ہی تک محدود کر دے۔ ابتدائی تدریس پیشہ کے مطالبہ جات کو محدود قسم کی دلچسپیوں کی تعلیم دیکر نہیں بلکہ مذکور الصدر عام مضامین کی ایک کامل علمی طریقہ سے تعلیم دیکر بہترین طور پر پورا کر سکتی ہے۔ لیکن اعلیٰ ابتدائی مدرسہ کو اس کے وجود کے اغراض کے مطابق لڑکوں کو خلاصہ نویسی، اختصار نویسی اور حساب نویسی کے عناصر کی باقاعدہ تعلیم دیکر خاص طور پر تجارتی زندگی کے لئے تیار کرنا چاہیئے اور حرفتی زندگی کے لئے اس کو نقش کشی اور دستی تدریس کا خاص انتظام کرنا چاہیئے۔ ثانوی مدارس میں چھوٹی جماعتوں کے مضامین بھی ابتدائی مدارس کے مضامین کی طرح پیشہ کے مطالبہ جات کو ملحوظ رکھے بغیر منتخب کئے جائیں گے لیکن اعلیٰ جماعتوں میں اس امر کے مطابق اہم تغیرات ہوں گے کہ طالب علم تجارتی زندگی اختیار کرے گا یا کسی فنی یا پیشہ ورانہ ادارہ میں شریک ہو گا یا کسی جامعہ میں فنوں یا سائنس کے نصاب کی تکمیل کرے گا۔ یہ راستوں کے جدا ہونے کا مقام ہے یعنی وہ مقام جہاں پر اس چیز کا تصفیہ کرنا ضروری ہے کہ آیا لاطینی کو جاری رکھا جائے گا (اگر یہ شروع کر دی گئی ہو) اور نظام نامہ میں یونانی کا اضافہ کیا جائے گا یا یہ کہ السنہ جدید پر زور دیا جائے گا یا ریاضیات یا طبیعیات۔

۷۔ لندن کونٹی کونسل کی رپورٹ تجارتی تعلیم پر۔

(۴) بچہ کی دیکھیوں اور صلاحیتوں
 کو ملحوظ رکھا جائے۔
 توجہ دینے کی ضرورت پر زور
 دینے کے معقول وجوہ پڑھ لئے

ہیں، نہ صرف بالغ زندگی ہی کی ضروریات پر بلکہ بچہ کی دیکھیوں اور
 صلاحیتوں پر بھی۔ غالباً یہ چیز صحیح ہے کہ جب ان میں سے پہلے اصول کی
 دانشمندانہ تعبیر کی جاتی ہے تو یہ مشکل دوسرے اصول سے متصادم
 ہوتا ہے کیونکہ پہلے اصول کی ہوشمندانہ تعبیر جزاً دوسرے اصول کے
 ملحوظ رکھنے پر مشتمل ہوتی ہے۔ بچہ کو ایک حد تک اور اس کے اپنے
 خاص طریقہ کے مطابق بالغانہ مشاغل سے بڑی دیکھی ہوتی ہے۔
 مثلاً ہم پڑھ چکے ہیں کہ چودہ سال کی عمر کے بعد خاص پیشہ کے مطالبہ جات
 کو معین طور پر تسلیم کرنے کی ضرورت ہوتی ہے جبکہ بچکانی چیزیں بالائے
 طاق رکھ دی جاتی ہیں اور لڑکا یا لڑکی اپنی آئندہ زندگی میں دیکھی لینے
 لگتے ہیں لیکن طالب علم کی اندرونی زندگی کے امور بھی ہمیں اس چیز
 پر مجبور کرنا چاہیے کہ ہم اسکی زیادہ ابتدائی اور زیادہ عام تدریس کا
 انتظام اس کی روزمرہ علمی دیکھیوں کو ملحوظ رکھ کر کریں۔ مثلاً ابتدائی
 شعبہ میں کسی دیہاتی مدرسہ کا نصاب طلباء کے قریبی ماحول پر بہت کچھ
 منحصر ہوگا۔ ایسے مدرسہ کا مدرس کس بجوں سے وصال پھیلیوں اور گرگھوں
 کا ذکر نہ کرے گا جبکہ مینڈکوں اور خرگوشوں کے اسباق کے ذریعہ ان کی
 پرورش دیکھی اور تعاون عمل کو حاصل کرنے کے ذریعہ قریب ہی موجود
 ہوں۔ گرم ممالک کے درختوں پر جو اسباق دیے جاتے ہیں ان میں وہ
 ایک پھندا اور دھوکہ تصور کرے گا جبکہ یہ ایسے طلباء کو پڑھائے جائیں جو

شاہ بلوت اور الم کے درختوں میں جوان کے مدرسہ کے دروازہ کے بالکل قریب ہیں، امتیاز کرنے کے ناقابل ہوں۔ اور وہ اس امر کی احتیاط کرے گا کہ انشا پر دازی کی مشقوں نقش کشی کے اسباق اور حسابی مسائل کا ایسا اکثر دفعہ دیہاتی زندگی کے مشاغل سے ہوگا۔ بر خلاف اس کے ایک شہری مرکز میں کسی حیواناتی باغ کی یا ایک بلخ عامہ کی، بندرگاہوں، کانوں یا صنعتی کارخانوں کی قربت مضامین کے انتخاب کو متاثر کر سکتی ہے۔ اور ہر مدرسہ میں جغرافیائی اور تاریخی تدریس، خصوصاً ابتدائی مدارج میں، پڑوس کی مناسب و یکپہ چیزوں سے متعلق ہوگی۔

مضامین کی اضافی قدر و قیمت کے اگر ہم ترتیب نصاب کے دو اصول متعلق اسپنسر کا نقطہ نظر۔

پڑ جو حال حال میں بہت جالب توجہ رہے ہیں اور جن کا ایک بہت

ہی سرسری حوالہ چند صفحات پہلے دیا گیا ہے، مختصر آغور کریں تو غالباً اس سے ہمیں مذکورہ اصول انتخاب کے سمجھنے اور انہیں نافذ کرنے میں مدد ملیگی۔ ہر برٹ اسپنسر آنجنہانی نے ”مکمل زندگی“ کو معیار قرار دیکر زندگی کی مختلف مصروفیتوں کو اس طرح تقسیم کیا ہے۔ وہ مشاغل جو راست تحفظ ذات کی سربراہی کرتے ہیں، وہ مصروفیتیں جو بالواسطہ تحفظ ذات کی جہت روائی کرتی ہیں (یعنے کسب معاش کی سربراہی) وہ مشاغل جن کا مقصد بچوں کی پرورش و پرداخت ہے، وہ مشاغل جو مناسب اجتماعی اور سیاسی تعلقات کے قیام سے وابستہ ہوتے ہیں اور وہ مختلف مصروفیتیں جو زندگی کے اوقات فرصت کو پر کرتی ہیں۔ اس درجہ بندی کی بنا پر وہ تدریس کے مختلف شعبوں کی اہمیت کی ترتیب حسب ذیل طریقہ سے

قائم کرتا ہے۔ سب سے پہلے عضویات اور حفظانِ صحت کا درجہ ہے کیونکہ ان کا راست تحفظ ذات سے تعلق ہے ان میں ابتدائی نفیشت کا بھی اضافہ کیا جانا چاہیے کیونکہ اس کا تعلق بچوں کی صحیح پرورش و پرورش سے ہے۔ قدر و قیمت کے پیمانہ کے دوسرے درجہ پر ریاضیاتی اور طبیعی علوم ہیں کیونکہ ان سب کا تعلق بالواسطہ تحفظ ذات سے ہے تیسرا درجہ تاریخ کو دیا گیا ہے جس کو شہریت کے فرائض کی بجا آوری کے لئے تیار کرنا چاہیے لیکن جو جس طرح کہ اس کو پڑھایا جاتا ہے، اس غرض کے لئے بیکار ہے۔ سب سے آخر مقام ادب، موسیقی، نقش کشی وغیرہ کو دیا گیا ہے جن کے متعلق وہ کہتا ہے کہ ”چونکہ یہ زندگی کے اوقات فرصت کو پر کرتے ہیں اس لئے انہیں تعلیم کے اوقات فرصت کو پر کرنا چاہیے“

اسی کے متعلق رائے اقلارین دیکھیں گے کہ اسپنسر کا موقف ایک لحاظ سے اس موقف کے مطابق

ہے جس کو اس باب میں اختیار کیا گیا ہے۔ اس کو ذہنی قوتوں سے سروکار نہیں ہے جنہیں مختلف مضامین ترقی دیتے ہیں بلکہ زیادہ تر زندگی کی تیاری کے لئے ان مضامین کی افادت سے سروکار ہے۔ یقیناً اس کا موقف بہت قوی ہے جب وہ یہ کہتا ہے کہ ہم کو مضامین تدریس کا انتخاب ایک وسیع معنی کے لحاظ سے ان کی افادت کی اساس پر کرنا چاہیے اور اس کے بعد ہمیں ان کو اس طرح پڑھانا چاہیے کہ ان

ضروری تربیت حاصل ہو جائے۔ لیکن — اور تنقید کا یہ فریضہ ہے کہ وہ بڑی ہستیوں سے مرعوب نہ ہو جائے۔ جب وہ اپنے معیار کو تفصیل سے منطبق کرنے کی کوشش کرتا ہے تو وہ ایک غلط مفروضہ قائم کر لیتا ہے۔ وہ فرض کرتا ہے کہ جس چیز کا جاننا بعد کی زندگی میں نہایت ضروری ہے اس کو مدرسہ میں بھی توجہ کا سب سے بڑا حصہ لازمی طور پر ملنا چاہیے۔ کوئی شخص معمولی قوانین صحت کے علم کی وسیع اہمیت سے انکار نہیں کر سکتا لیکن کیا اس کا یہ مطلب ہے کہ عضویات اور حفظان صحت مدرسہ کے نظام الاوقات کے بڑے حصے کا اجارہ حاصل کر لیں؟ اس میں شک نہیں کہ ادب موسیقی اور فنون لطیفہ آن مردوں اور عورتوں کے وقت کا صرف دسواں ہی حصہ پرکرتے ہوں گے جنہیں حصول معیشت کے لئے سخت محنت کرنی ہوتی ہے۔ لیکن کیا اس کا یہ مطلب ہے کہ انھیں ان گھنٹوں کا جو مدرسہ میں بسر کئے جاتے ہیں صرف دسواں ہی حصہ ہے؟ — ہم کو اس چیز کے متعلق کامل یقین رکھنا چاہیے کہ اگر ایسے اصول کو سختی کے ساتھ منطبق کیا جائے تو اس کا مطلب عملاً اس چیز کی تباہی ہوگا جو بھتیری زندگیوں کو بدترین دنائت سے نجات دلاتی ہے کیونکہ اس علم اور ہنر کو جو ہمارے اوقات فرصت کو ہمارے لئے قیمتی اور دوسروں کے لئے لذت و حظ کا مبداء بناتے ہیں زندگی کا کام شروع ہو جانے کے بعد شاؤ و ناد رہی حاصل کیا جاسکتا ہے۔ — اس پر سرے زندگی کے فرضی اوقات کو کوئی

اہمیت ہی نہیں دی ہے۔ اپنے وعدہ کے باوجود وہ اپنے نصاب کو ”کمل زندگی“ کے مطابق مرتب کرنے میں ناکام رہتا ہے وہ لفظ افتاد کی اس کے وسیع معنی میں تعلیم کرنے میں ناکام رہتا۔ افتاد فرصت اور محنت دونوں کے لئے، نہ صرف روت کے لئے بلکہ جسم کے لئے بھی۔ اور اس ناکامی کے کیا اسباب ہیں؟ بلاشبہ اس کی وجہ کچھ تو خود اس کا مادہ پرستانہ رجحان اور اس کے زمانہ کی مادہ پرستی ہے اور کچھ اس کی شدید انفرادیت اور ترقی کے ایک ذریعہ کی حیثیت سے حکومت کی نفرت ہے۔ اس کے قول کے مطابق وہی چیزیں اہم ترین ہیں جو ہیں اپنی آپ نگرانی کرنے کے قابل بناتی ہیں۔ وہ کافی واضح طور پر محسوس کرتا ہے کہ بچے ایک طبعی دنیا میں پیدا ہوتے ہیں جس سے تطابق پیدا کرنا انھیں سکھانا چاہیے لیکن کیا وہ اس چیز کو بھی اتنا ہی واضح طور پر محسوس کرتا ہے کہ وہ ایک اجتماعی اور روحانی دنیا میں بھی پیدا ہوئے ہیں جس سے انھیں ایک حد تک مطابقت پیدا کرنی چاہیے۔ لیکن اگر زندگی ایک خالی خولی چیز ہو تو یہ اور بات ہے۔ سب سے آخر میں ہم دیکھتے ہیں کہ اسپنسر نے اس سارے مسئلہ کو بالغ کے نقطہ نظر سے جانچنے کی اور بچہ کے زاویہ نگاہ کو ملحوظ نہ رکھنے کی بنیادی غلطی کی ہے۔ وہ بجا طور پر اس چیز کی خواہش کرتا ہے کہ بچوں کی پرورش و پرداخت کی تربیت دی جائے لیکن کیا ایسی تربیت بچپن کے زمانہ کے لئے موزون ہے؟ وہ تاریخ کے فوجی اور شخصی پہلوؤں کو حقارت کی نظر سے دیکھتا ہے لیکن کیا مدرسہ کے لڑکے کو اس سے اس امر کے متعلق اتفاق ہے؟ وہ ان علوم کو پہلی صفت میں جگہ دیتا ہے جن کا

تعلق تجارت اور حرفتوں سے ہے لیکن یہ مدرسہ زندگی کے آخری چہند سالوں کے سوا اور کس مدت کو متاثر کرتے ہیں؟

ہربارٹ کا نقطہ نظر۔ روایاتی نصاب کے خلاف ایک دوسرا قابلِ محاذ رد عمل ہربارٹ کے پیروؤں کا ہے۔ اس اصول کو کاملیت اور جاننداری دینے کا سہرا انہی لوگوں کے سر ہے کہ تعلیم کا حقیقی مقصد سیرت کی تشکیل ہے اور یہ کہ اس کے مطابق تدریس کا مقصد دلچسپی کے ذریعہ ”خیال کے دائرہ“ کی تربیت ہے تاکہ یہ ارادت میں ایک اخلاقی رجحان پیدا کر دے۔ اس اعلیٰ مقصد کو پیش نظر رکھ کر وہ کہتے ہیں کہ ”علم کے شعبوں کی ترتیب ان کی تدریسیاتی اہمیت کے مطابق آسانی اور وضاحت سے قائم کی جاسکتی ہے کیونکہ اُن مضامین کو ترجیح دیجانی چاہیے جن کے ذریعہ تعلیمی مقصد بالراستہ حاصل ہوتا ہے اور جو اُس مواد کی وجہ سے جو وہ طالب علم تک پہنچاتے ہیں ایک ایسے بیش قیمت دائرہ خیال کے مطابق کو پورا کرنے کے قابل ہوتے ہیں جس میں اخلاقی مذہبی دلچسپیوں کو فوقیت اور برتری حاصل ہوتی ہے“ اس لئے انسانی مضامین کو درجہ اول میں رکھا جاتا ہے۔ تاریخ (مقدس وغیرہ مقدس) اور ادب سب کے آگے آگے ہیں کیونکہ ان میں سب سے زیادہ بیش قیمت اخلاقی مواد ہوتا ہے۔ نقش کشی اور گائیکو اخلاقی اور جمالیاتی پہلوؤں سے ایک گہرا تعلق ہونے کی وجہ سے پہلے گروہ کا ایک

۱۔ رین، کی کتاب مبادیات تدریسات (انگریزی ترجمہ) صفحہ ۱۰۷۔

۲۔ اسی مقام پر صفحہ ۱۰۶۔

ضمیمہ تصور کیا جاتا ہے۔ اس کے بعد زبانوں کا درجہ ہے جو ادبی مواد کے ظاہری اور مروجہ پہلو ہوتے ہیں لیکن ان کا مطالعہ کسی مقصد کے ذریعہ کی حیثیت سے کیا جانا چاہیے کیونکہ قواعد کی تدریس مدرسہ میں آتی ہی خود مختار مقام کا مطالبہ نہیں کر سکتی جتنا کہ جامعہ میں لسانی علوم کو حاصل ہے۔ لسانی مضامین کے بعد قدرتی مضامین آتے ہیں ان دونوں بڑے گروہوں کے درمیان جغرافیہ تعلق اور ربط قائم کرتا ہے۔ طبیعی سائنس کا درجہ جو اس کے بعد ہے اور سب سے آخر میں ریاضیات، جو سائنس کا ظاہری اور مروجہ پہلو ہے، آتی ہیں۔

اسی کے متعلق رائے۔ انصاف کا یہ نظریہ اسپنسر کے نظریہ کی طرح مضامین کے اہم گروہوں میں سے صرف

ایک گروہ پر زور دیتا ہے لیکن اس کا میدان ادبی اور تاریخی پہلو پر ہے۔ اور پہلی نظر میں یہ امر کافی واضح معلوم ہو گا کہ جو لوگ اخلاقی مقصد کی نوعیت کے لئے حجت کرتے ہیں انہیں یکسانیت کی خاطر ان مضامین کو ایک اعلیٰ جگہ دیکر جن میں بڑے اور مفید اخلاقی تصورات ہوتے ہیں، اس حجت کی تکمیل کرنی چاہیے۔ لیکن حقیقت حال یہ ہے کہ یہ استنتاج معاملہ کی یہ تک نہیں پہنچتا۔ ہم اس امر کا پورا پورا اعتراف کرتے ہیں اور فی حقیقت ہم نے اصرار کیا ہے کہ تعلیم کا حقیقی مقصد ایک قوی اور پاک سیرت کی کشت کاری ہے اور یہ کہ تدریس کا یہ کام ہے کہ وہ اس مقصد کو آگے بڑھائے۔ موضوعی یا تجزیہ کے نقطہ نظر سے تدریس کا مقصد بعض جہلی پھیلنے

اُبھارنا ہے اور سچے قدرت میں اتنی ہی دلچسپی لیتا ہے جتنا کہ انسان میں لیتا ہے۔ معروضی لفظ نظر سے تدریس کا مقصد بچے کے اور اُس ماحول کے درمیان ایک مفید تعلق پیدا کرنا ہے جس میں اس کو اپنی زندگی گزارنی ہے اس کی سیرت کو سچتہ ہونا ہے اور اس کے کام کو انجام پانا ہے اور یہ کہ زیر بحث ماحول اتنا ہی طبعی ہے جتنا کہ اجتماعی اور اتنا ہی "قدرتی" ہے جتنا کہ انسانی۔ ادیبوں اور سائنس دانوں میں اپنے اپنے مرغوب خاطر مشاغل کے قومی حامی غالباً ہمیشہ پائے جائیں گے اور تعلیمی مفکرین میں دل فریب نظریے بنانے والے غالباً ہمیشہ ملیں گے جو مشاغل کے کسی ایک گروہ کی اس کو سب سے زیادہ بیش قیمت بتا کر حمایت کریں گے۔ عملی معلم کو چاہیے کہ وہ ترتیب نصاب اور مختلف مضامین میں تقسیم وقت کے موقع پر ایسے مخصوص دعاوی سے متاثر نہ ہو جب اس کے طالب علم بڑے ہو جائیں گے تو ان میں سے بعضوں کے میلانات ایک طرف اور بعضوں کے دوسری طرف ہوں گے اور کسی شخص کو یہ کہنے کا حق نہیں پہنچتا کہ جو آدمی اپنی فرصت کا وقت ورک شاپ یا باغِ معل میں گزارتا ہے وہ اُس آدمی سے ایک کمرے سطح پر اپنی زندگی بسر کرتا ہے جو اس وقت کو اپنی کتابوں میں گزارتا ہے۔ معلم کا کام یہ ہے کہ وہ کسی جانبداری کے بغیر مختلف راہوں کو کھول دے حتیٰ کہ وہ وقت آجائے جبکہ تخصیص ایک ناگزیر ضرورت کی صورت اختیار کرے۔

جن قارئین کو انتخاب کے اُن اُصول سے جو ہم نے بتائے ہیں اتفاق ہے وہ ہر بار ٹی اسلیم کے ایک دوسرے پہلو سے بھی اپنے

آپ کو بہت متفق پائیں گے۔ یہ پہلو محض ”ہوری“ تدریس کا یعنی مشق کی خاطر عقلی مشق کا خاتمہ کر دیتا ہے اور سارے شعبوں میں ایسے مواد کے انتخاب کرنے کی ضرورت پر اصرار کرتا ہے جو جاننے اور یاد رکھنے کے قابل ہے لیکن وہ یہ بے قاعدہ مفروضہ قائم کرتا ہے کہ ریاضیاتی مضامین کا ظاہری اور مروجہ ہونا ضروری ہے اور وہ زبان کے ایک با احتیاط مطالعہ کی اہمیت کا تخمینہ گھٹا کر لگاتا ہے۔ کسی چیز کا صحیح تصور قائم کرنے کے لئے الفاظ کا صحیح استعمال ناگزیر ہے اور قواعد کی اصطلاحی تفصیلاً کے برخلاف یہ اس قابل ہے کہ اس کو خود اس کی خاطر حاصل کیا جائے۔ خلاصہ اور نتیجہ۔ اس باب کے اہم فحوا کا اب فائدہ کے ساتھ خلاصہ کیا جاسکتا ہے ہماری اصلی حجت یہ ہے کہ جب

کسی مضمون نے درسی مضامین میں ایک مسلمہ اور ناقابل اعتراض جگہ حاصل کر لی ہو تو اس کا موقف حقیقتاً جائز ہے اس لئے نہیں کہ اس میں ذہنی ورزش بننے کی خوبیاں ہیں بلکہ اس لئے کہ انسانی علم کے ایک شعبہ کی حیثیت سے اس میں حقیقی اور ذاتی خوبیاں موجود ہیں کوئی مضمون اپنے مقام کو ایک طویل عرصہ تک قائم و برقرار نہیں رکھ سکتا جبکہ اغراض زندگی کے لئے اس کے غیر سود مند ہونے کو ثابت کر دینے پر اس کے حامی اس دلیل کا سہارا لیتے ہیں کہ یہ کم از کم دماغ کی تربیت کا باعث ہوتا ہے، شاعر، اقلیدسی علم ہندسہ، حسابی اعمی، باضابطہ قواعد، غیر مربوط اسباق الاشیاء اکثر فروہلی مشاغل، حافظہ کے کمالات حافظ کی خاطر۔ ان سب کی جگہ ہارے ہوئے مقدمات کی فہرست میں ہے۔ ان میں کی بعض مشقیں نہایت اچھی ورزش مہیا کرتی ہوں گی لیکن یہ وہ چیزیں نہیں ہیں

جن کی مدد سے انسان اپنی زندگی بسر کرتا ہے۔ حالیہ مناظروں میں ان میں کے ہر ایک پر تفصیل سے حملہ کیا گیا ہے لیکن دورِ حاضرہ کے تعلیمی مصلح نے اُن سارے مضامین کے خلاف اعلانِ جنگ کر دیا ہے جن کو محض اُن کی ذہنی تربیت کی خاطر پڑھایا جاتا ہے۔ ہمارے نقطہ نظر سے ذیل کی عبارت کو، جس کو کسی سابقہ نسل کے ایک سربراہ اور وہ مدرس نے لاطینی اور یونانی شاعری کے رواج کے خاص حوالہ سے لکھا ہے، سارے صورتی مضامین پر مساوی خرابی کے ساتھ منطبق کیا جاسکتا ہے۔

”اشار کی تربیتی قدر و قیمت کے متعلق (اور ہم یہ اضافہ کریں گے کہ اُن ساری چیزوں کے متعلق جنہیں زیادہ تربیت کی خاطر پڑھایا جاتا ہے) کیا یہ ضروری ہے کہ تربیت ایسی خالص غیر سود مند اور غیر بار آور ہو؟ کیا ہم زمین اور آسمان میں کی کوئی ایسی چیز نہیں پڑھا سکتے جو مقصد کی حیثیت سے اتنی ہی بیش قیمت ہو جتنی کہ وہ ذریعہ کی حیثیت سے ہے؟ کیا یہ کہنا علم کی عظمت و بزرگی کی مذمت محض نہیں ہے کہ کوئی ایسی چیز پڑھانے کے قابل نہیں ہے جو جاننے کے بھی قابل ہو؟ چکی چیلنا، ایک تہی ہوئی رسی پر ناچنا، ایک مشرقی درویش کی طرح چکر پھرنا ایسی شقیں ہو سکتی ہیں جن کے لیے مہارت درکار ہے اور جن سے صحت مند ورزش وابستہ ہے لیکن کیا انھیں اچھی اور نیرِ خلوص تفریح پر ترجیح دیا جاسکتی ہے؟ ہم سے کسی خلقِ دوست اور ہمدرد خلاق شخص کا ایک قصہ بیان کیا جاتا ہے کہ گساد بازاری کی وجہ سے اُس نے اپنے مزدوروں کو ایک دن ایک مقام سے دوسرے مقام پر پتھر کھینچ کر لیجانے میں مشغول رکھا اور دوسرے دن واپس کھینچ کر لانے میں یقیناً اس نے انھیں مشغول رکھا اور میں سمجھتا ہوں کہ

ایسے کام کو بھی کاہلی پر ترجیح دی جانے چاہیے۔ لیکن جن مزدوروں کو اس طرح مشغول رکھا گیا ہو گا کیا وہ اپنے مالک کی عقل سلیم کے متعلق یا محنت کے اعلیٰ مرتبہ کے متعلق اور انسانی ترقی کے ارتقا میں اس (محنت) کی بے انتہا اہمیت کی نسبت ایک اچھی رائے قائم کر سکتے ہیں؟ اور کیا ایسا کام منظم بیوقوفی کی ایک تفسیر محض نہ تھا؟ ہم نے تعلیم کو ایک تربیت محض کے درجہ تک گھٹا کر اس طرح اپنے طلباء کو اس چیز پر یقین نہ کرنے کی تعلیم دیکر کوئی چیز جاننے کے بھی قابل ہے کیونکہ جو قریبی مقصد ان کے روبرو رکھا گیا تھا وہ ان میں سے اکثروں کے لئے ناممکن الحصول اور بے قدر و قیمت تھا مذکور الصدر خلق دوست شخص کی پوری پوری تقلید کی ہے۔ کیا تعجب ہے کہ ان میں کے اتنے بہت سے طالب علموں نے بڑے ہو کر شائستگی سے نفرت کرنا شروع کر دیا اور ہر قسم کی عفتلی کوشش کی ضرورت پر یقین کرنا ترک کر دیا؟

حوالہ جات

اسپنسر کی کتاب تعلیم باب اول کو اس مہیج کی خاطر جو یہ ہتیا کرتی ہے پڑھنا چاہیئے۔ جے۔ جے۔ فنڈے، جماعتی تدریس کے اصول باب دوم ویسوم۔ پی۔ اے۔ ہارنٹ تدریس میں عقل سلیم۔ باب چہارم۔ ڈبلیو۔ ٹی۔ ہاریس پندرہ کی کمیٹی کی رپورٹ میں (ابتدائی مدر کے مضامین کا ذکر کیا گیا ہے) ایس، ایس، لاری تعلیمی ادارے دفعہ (۱) الگچر ۷ تا ۱۰۔ جے، وارڈ

”تعلیمی قدر و قیمت پر نوٹس“ رسالہ تعلیم نومبر ۱۹۸۹ء میں اپنی کتاب ہر بارٹی نفسیات کے پانچویں باب میں پروفیسر آڈمس نے ”صوری تعلیم“ کے اُصول کا فرحت افزا مذاق اڑایا ہے۔ انتقال تربیت کے متعلق بحال میں جو تجربی کام کیا گیا ہے اس کے لئے ملاحظہ ہوا ایس کالون کی کتاب سیکھنے کا عمل۔ چودھواں، پندرہواں اور سولہواں باب۔ ہک کی تصنیف ذہنی ڈسپلن ہنڈرسن کی کتاب اُصول تعلیم۔ دسواں باب تھارن ڈائیک نفسیات تعلیم۔ آٹھواں باب بیباگلے، تعلیمی عمل۔ تیرہواں باب۔ اوشیا، تعلیم تطابق کی حیثیت سے۔ تیرہواں اور چودھواں باب۔ سلائیٹ، تعلیمی قدر و قیمت اور طریقے۔

سَاتواں باب

مضامین مدرسہ کی وسعت اور

حدود

”انسانوں کے تصورات جو کہلی ہوئی حقیقتوں پر زور دینا دانشمندی ہے۔ انسانوں کی اشتہاؤں سے زیادہ تر اُن کے حقیقی محرکات ہوتے ہیں، یہ میرے موضوع ہیں۔“

جارج میریلٹ

تدریس میں مقاصد کے انتخاب مضامین کے مسئلہ پر غور کرتے وقت مطالعہ کر نیکی ضرورت ہم نے مدرسہ تدریس کے مختلف شعبوں کے معنی اور حدود کے متعلق جو خیالات عام طور پر

رائج ہیں انہی پر بہروسہ کیا۔ لیکن اس چیز کو زیادہ وضاحت اور صحت کے ساتھ بتائے بغیر آگے بڑھنا نامناسب ہوگا کہ جن مضامین کا ہم نے ذکر کیا ہے اور جنہیں مدرسہ نصاب کے اجزاء تصور کیا جاتا ہے ان کا عام تصور کیا ہے۔ اس سے گزشتہ باب کے نتائج زیادہ واضح ہو جائیں گے۔

اور ہمارے آگے کا راستہ صاف ہو جائے گا۔ ”طریقہ تعلیم“ کے مصنفین مختلف چیزوں کے درمیان کو دپڑنے پر بہت زیادہ مائل رہے ہیں۔ اور انہوں نے اس حقیقت کا کوئی لحاظ نہ کیا کہ طریقہ تعلیم دراصل کسی مقصد کے حصول کا محض ایک ذریعہ ہے جس کو ابتدائی میں واضح کر دینا چاہیئے۔ پس تدریس کے ہر شعبہ کے متعلق ہمیں یہ دریافت کرنے دیجیئے کہ اس کو پڑھانے سے ہمارا کیا مطلب ہے یا ہونا چاہیئے۔ جس حد تک کہ اس کی حقیقی نوعیت کے مطالعہ سے ان مقاصد کا انکشاف ہوتا ہے ہمیں کون کون سے مقاصد اپنے پیش نظر رکھنے چاہئیں۔

مذہبی تدریس | اولاً مذہبی اور اخلاقی تدریس کے متعلق چند خیالات کا اظہار کیا جاتا ہے مذہبی تدریس کے موضوع کے متعلق کسی چیز کا بتانا بلاشبہ مشکل ہے غلط چیز کا بتا دینا بہت زیادہ آسان ہے اور کسی کے گناہ ہی نہ کرنا غالباً کوئی بڑی مردانگی کی بات نہیں ہے۔ کیونکہ خاموشی کا مطلب سمجھا جانا چاہیئے کہ اس سارے موقف کو مسلمہ ماہرین الہیات اور پرورش فرقہ پرستوں کے حوالہ کر دیا گیا ہے۔ حالانکہ ایک تعلیمی مصنف کا، یہاں جیسا کہ اور جگہ بھی ہوتا ہے، یہ فریضہ ہے کہ وہ اس امر پر اصرار کرے کہ بچہ کی فطرت کا واجبی احترام کیا جائے اور یہ کہ مذہبی تدریس کے مقاصد کو حتی الامکان واضح کیا جائے۔ غلط مقاصد اور ناقص تدریس اتنے ہی غلط اور بُرے نتائج پیدا کرے گی جتنی کہ موضوع کی وسعت اور اہمیت ہے۔ مثلاً ایسے بیانات کا باقاعدہ طور پر رٹ لینا جو رٹنے والے کی سمجھ میں نہ آتے ہوں جسم کو محض تھکا دینا ہے اور اس چیز کا یقین ہے کہ اس کا نتیجہ یہ ہوگا کہ اس مضمون سے نفرت ہو جائے گی۔ یہ ایک ایسی حقیقت ہے جس کی نوعیت

نہیں بدلتی اگرچہ اس کی اہمیت بڑھ جاتی ہے جبکہ مضمون بہت اہم ہو۔ اس کے بعد ہم کو اُس چیز میں جس کو عام طور پر مذہبی علم کہا جاتا ہے اور اُس چیز میں جو حقیقی طور پر مذہبی تعلیم پر مشتمل ہوتی ہے امتیاز کرنا چاہیئے۔ بائبل کو ایک قدیم قوم کی تاریخ، اس کے رسم و رواج اور اس کے اعتقادات پر پھلنے کے لئے استعمال کیا جاسکتا ہے یا الیڈ اور اوڈسے کے قصوں کی طرح اس کے قصوں کو بھی اخلاقی اسباق کی تعلیم کے لئے استعمال کیا جاسکتا ہے یا جس طرح کہ اس کو ہمارے مصدقہ ترجمہ میں پیش کیا گیا ہے اس کو ایک اعلیٰ ادب تصور کیا جاتا ہے جس کے بعض حصوں کی واقفیت ایک انگریز بچہ کی تعلیم کا ایک ضروری جزو ہے۔ لیکن یہ مقاصد اگرچہ ان کی امدادی قدر و قیمت پر کوئی اعتراض نہیں کیا جاسکتا، بذاتہ اس چیز کے ضامن نہیں ہیں کہ ان کا پڑھنے والا حقیقی مذہبی جذبہ سے بھی کبھی متاثر ہو گا۔ خصوصاً جبکہ جیسا کہ عام طور پر ہوتا ہے ہم اُس کو امتحان کی بھدی مشنری کے ذریعہ حاصل کرنے کی کوشش کرتے ہیں۔

ایسا معلوم ہوتا ہے کہ مذہبی تعلیم حقیقتاً اس چیز پر اتنی منحصر نہیں ہے کہ یہاں وہ چیز سکھائی جائے جتنا کہ اس امر پر مبنی ہے کہ جس دنیا میں وہ آیا ہے اور جو زندگی کہ اُس کو بسر کرنی ہے اُن کے متعلق اس میں ایک خاص ذہنی کیفیت کی کشت کاری کی جائے اس غرض کے لئے اعتقاد کی ایک بہت ہی سیدھی سادھی اساس بالکل کافی ہے۔ یہاں ہم کو اُس سادہ حقیقت کی تشریح ملتی ہے کہ جو شخص ”مذہبی مشکل“ سے سب سے کم مترہم ہوتا ہے وہ مدرس ہے۔ اس حقیقت کا سیدھے سادھے طور پر تسلیم کرنا کہ ہم اعتقاد کے ذریعہ نہ کہ بصارت کی مدد سے چلتے ہیں ہستی کے رموز کو ایک ان دیکھی قوت

اور وجود سے سیدھے سادھے طور پر منسوب کرنا، بائبل کے احتیاط سے منتخب کیے ہوئے حصوں کو احترام اور سادگی سے پڑھانا سیدھی سادھی مناہات اور سیدھی سادھی نماز، مذہبی تعلیم کے یہ ذرائع ہیں جن پر مدرس جس حد تک کہ وہ مدرس ہے، جبلی طور پر بہرہ ور کرتا ہے۔ جب اصول و اعتقاد کے مخصوص نظامات کا سوال جن میں مخصوص مذہبی اداروں سے وفا شعاری مضمحل ہوتی ہے، پیدا ہوتا ہے کیونکہ اس کا پیدا ہونا ناگزیر ہے تب ہی مذہبی مشکل کا آغاز ہوتا ہے۔ کیونکہ اب مذہب اور تعلیم نے تعلیم میں مذہب کی جگہ لے لی ہے۔ اس وسیع اعتقادی تدریس کو کسی نہ کسی طرح گرجوں کے حوالے کر دینا چاہیے۔

اخلاقی تدریس پہلے باب میں ہر قسم کی تدریس کی حقیقی اخلاقی اہمیت پر کافی اصرار کیا گیا ہے۔ لیکن اُن ضمنی ذرائع کو بھی استعمال کرنے کا ہمیشہ رواج رہا ہے جو بائبل، تاریخ اور ادب کے اسباق متبہ کرتے ہیں تاکہ عقلی دلچسپیوں کے بالواسطہ اخلاقی اثر کو راست نوعیت کی اخلاقی تعلیم سے تقویت پہنچائی جائے۔ مثلاً تاریخ اور ڈرامہ کے مشاہیر کو عموماً مختلف نیکیوں کی بہترین مثالیں بتایا گیا ہے لیکن حال ہی مختلف سمتوں سے یہ تجویز پیش کی گئی ہے کہ راست اخلاقی تدریس کو زیادہ معین اور زیادہ باقاعدہ بنانا چاہیے۔ اور اس مقصد کے حصول کے لئے درسی کتابیں لکھی گئیں اور نصاب نامے تجویز کیے گئے ہیں۔ معلوم ایسا ہوتا

۱۔ ہمارا اس سے کیا مطلب ہے اس کی ایک بہت اچھی مثال پروفیسر مولٹن کی Bible Stories کی دو جلدوں سے ملتی ہے۔

ہے کہ اس خیال کے پیدا ہونے کی ایک وجہ ان تلخ مذہبی مباحث سے محفوظ رہنے کی خواہش ہے جو مدارس کے متعلق ہوتے رہے ہیں۔ فی الحقیقت اس تجویز کے حامیوں نے جو بد قسمتی سے اس ملک میں کامیاب رہی، اس میں اس تجویز کا بھی اضافہ کر دیا ہے کہ سرکاری مدارس سے مذہبی تدریس کو بالکل برخاست کر دینا چاہیے لیکن یہ ہرگز ایک ضروری نتیجہ نہیں ہو سکتا۔

باضابطہ اخلاقی تدریس کے مخالفین یہ سوال اٹھاتے ہیں کہ آیا کسی حالت میں بھی لوگوں کو نیک ہونا سکھایا جاسکتا ہے۔ اس سوال کا جواب ان لوگوں کے ٹھیک ٹھیک معنی اور مطلب پر منحصر ہوگا جو اس کو پوچھتے ہیں۔ اگر اس کا یہ مطلب ہے کہ اخلاق کے متعلق جو تدریس ہے وہ بذاتہ اخلاقی تربیت نہیں ہوتی تو بلاشبہ یہ ایک معقول اعتراض ہے کیونکہ سیرت کے ارتقا میں کسی شک و شبہ کی گنجائش کے بغیر یہ بات صحیح ہے کہ ایک نیک عمل ہزار نیک تصورات اور جذبات کے مساوی ہے۔ لیکن یہ کہنا کہ اخلاقی تدریس کردار پر کسی طرح اثر ہی نہیں کرتی اپنے آپ کو ایک صریح غلط نفیات کا پابند کر لینا ہے۔ یہاں پر تصورات اور اعمال میں جو واضح تفریق قائم کی جا رہی ہے اس سے ایک معقول نفیات ناواقف ہے بلکہ یہ ہمیں یہ بات بتاتی ہے کہ تصور اپنے آپ کو عمل میں ظاہر کرنے پر مائل ہوتا ہے اور یہ کہ یہ رجحان تصور کی جاننداری اور اصلیت کے ٹھیک ٹھیک متناسب ہوتا ہے۔

خطرات | اس حقیقت کی وجہ سے اخلاقی تدریس کو تعلیمی اسکیم میں فوراً ہی کچھ جگہ مل جاتی ہے۔ اگرچہ اس کے ساتھ ساتھ یہ حقیقت چند خطرات کا بھی حوالہ

دیتی ہے۔ اولاً یہ کہ محض تدریس ہی تدریس پر بہت زیادہ بہرہ کرنے اور اس حقیقت کو نظر انداز کر دینے کا خطرہ ہے کہ کوئی اخلاقی تصور کسی کی ذاتی ملک اس وقت تک نہیں ہوتا جب تک کہ اُس کو عمل کا جامہ نہ پہنایا جاکے لیکن اس کے یہ معنی ہوئے کہ اخلاقی تدریس حکومت اور رہنمائی کے ماتحت ہے اور مخصوص اخلاقی عملداری میں مدرس حاکم اور رہنما کی حیثیت سے اُس مدرس سے اہم تر ہے جس کی حیثیت اُستاد کی ہو۔ اس خطرہ کے ساتھ ساتھ ایک اور خطرہ یہ ہے کہ ایسی تدریس کا نتیجہ محض جذبات ہی جذبات ہو یعنی وہ کیفیت جس میں کوئی شخص جذبہ کے محض اظہار کا عادی ہو جاکے جس کو عمل کے ذریعہ کوئی صحت مند نکاسی کا راستہ نہیں ملتا۔ مثلاً رحم کے احساس کی بذاتہ سخت لاپرواہی کے احساس سے کچھ زیادہ قدر و قیمت نہیں ہے کیونکہ دراصل رحم ہی کا فعل ہے جو موثر ہوتا ہے۔ اس لئے تا وقتیکہ اخلاقی حکم کے ساتھ ساتھ اخلاقی عمل نہ ہو وہ بیکار سے بھی بدتر ہو سکتا ہے۔ کیونکہ محض جذبہ ہی جذبہ سے سیرت لازمی طور پر کمزور ہو جاتی ہے۔ باقاعدہ تدریس کا ایک تیسرا خطرہ یہ ہے کہ یہ بچہ کے دل میں ناپسندیدہ کردار کی ایسی شکلیں ڈال سکتی ہے جن سے وہ اس تعلیم کے نہ دیے جانے کی صورت میں لاعلم رہتا۔ مثلاً یہ بتایا گیا ہے کہ بعض فرانسیسی کتابوں میں جو بچوں کے لئے لکھی گئیں ہیں، خود کشی کے گناہ کو ظاہر کرنے کے لئے صفحے کے صفحے دلائل سے بیاہ کر دئے گئے ہیں۔ ایک چوتھا خطرہ وقت سے بہت پہلے اجتہاد و امتیازات قائم کرنے کا ہے۔ بچپن کا ایسا زمانہ نہیں ہے کہ اس میں بعض اہم صورتوں میں بالکل صحیح بات کہنے کی معقولیت کے متعلق نازک دلائل بتائے جائیں یا قانون کے اہم تر امور کی واجبیئت کو ثابت کر کے

دکھانے کی کوشش کی جائے۔

اس کا مقام | مجموعی حیثیت سے انصافاً یہ نتیجہ اخذ کیا جاسکتا ہے کہ اگر باقاعدہ اخلاقی اسباق مذہبی تعلیم کے ساتھ ساتھ دے جائیں تو ایک دانش مندانہ انتظام کے تحت یہ بہت مفید ہو سکتے ہیں۔ کیونکہ یہ چیز یقینی ہے کہ اعتدال یا جانوروں پر رحم کرنے کے جیسے امور کے متعلق واضح تصورات صحیح کردار کے محرک ہوتے ہیں اور یہ کہ جس طرح مختلف اقسام کی رائے محض فطرت کی روشنی کی مدد سے پیدا نہیں ہوتی اسی طرح اخلاقی رائے بھی معرض وجود میں نہیں آتی۔ اسی کے ساتھ ساتھ یہ معلوم ہو گا کہ اخلاق سبق ایک نازک آلہ ہے جس کو قابل ترین اشخاص کے سوا کسی اور کے ہاتھ میں نہیں دینا چاہیے۔

السنہ قدیم السنہ قدیم کی | اب "دینیوی" نصاب کی طرف رجوع کر کے اس کی ابتدا السنہ قدیم سے کرنا مناسب ہو گا۔ نشاۃ تدریس کی ابتداء۔

ثانیہ کے علما یونانی اور لاطینی کی قدر و قیمت محض ان کی معروضی افادت کی بنا پر کرتے تھے۔ لاطینی ہی صرف ایک ایسی زبان تھی جس کے ذریعہ کوئی شخص یورپ کو مخاطب کر سکتا تھا۔ یونانی زبان میں انجیل کا مسودہ تھا اور لاطینی اور یونانی ہی وہ ذرائع تھے جن کی مدد سے علما خیال اور خوبصورتی کی دنیا کو جو تحقیق مکر کی منتظر تھے، منکشف کرنے کی پرجوش خواہش کرتے تھے وہ ایسا زمانہ تھا جبکہ برونگل کے قواعد نویس کی سی زندگی فی الحقیقت رہنے کے قابل تھی۔ کیونکہ مذہب، فلسفہ اور ادب کی جدید دنیاؤں کے انکشاف میں جتنی بھی چیزیں اس وقت مدد دینے والی تھیں مہذب و متمدن انسانیت کے لئے یقیناً اتنے ہی عمیق علمی جتنی

تھیں جتنے کہ زمانہ مابعد میں علوم طبیعی کے انکشافات۔ ان امور میں اس حقیقت کا اضافہ کر دیے جچئے کہ فطری سائنس کا تقریباً کوئی وجود ہی نہ تھا اور انگریزی ادب کے اعلیٰ دور کا ابھی آغاز نہیں ہوا تھا اس لئے ہم ایک حد تک اس سبب کو معلوم کر سکتے ہیں کہ کیوں لاطینی اور یونانی مدرسے تدریس کے مسئلہ مواد ہو گئے اور کیوں تعلیم اور ان زبانوں کی تدریس متروک ہو گئے۔ مگر یہ امر ملحوظ رہے کہ زبانوں کی تدریس نہ کہ ادبوں کی تدریس کیونکہ سرور کی مشیرین کلامی اور ورجل کی اعلیٰ بیانی اوسط لڑکے کی فہم و ادراک سے بالاتر تھیں اس لئے سولہویں صدی عیسوی کے مدرسین کے ہاتھوں میں ان لوگوں کے ہاتھوں میں جو اسٹراٹمبرگ کے جان اسٹرم کے پیرو تھے، تعلیم زبان کی ورزش کا ایک بہت ہی منظم نظام بن گئی۔ بالکل حال حال تک بچہ کی صحیح تدریس کا یہی اعلیٰ ترین تصور رہا ہے۔ تعلیم گاہوں کو اگر امر اسکول کے نام سے موسوم کیا جاتا تھا۔ صرف قواعد اور ترجمہ ہی ملحوظ خاطر رہتے تھے اور جو مصلحین مادری زبان کے ادب کے مطالبہ کے حامی تھے ان کی کوئی نہ سنتا تھا جب عہد اصلاح کی وجہ سے روم کے گرجا کی سرکاری زبان کی اہمیت گھٹ گئی تو میلاں پیتھن اور آسٹرم کے جیسے لوگوں نے اس کی ایک صورتی تربیت کی حیثیت سے حمایت کرنی شروع کر دی اور جب سے کہ فرانسیسی انقلاب نے لاطینی کا ایک ذریعہ کلام کی حیثیت سے خاتمہ کر دیا ایک عام اسنہ قدیم کے نصاب کی حمایت اور بھی زیادہ اس کی تربیتی خوبیوں پر منحصر ہو گئی اور لغت و قواعد کے سابقہ آلات میں مشقی بیاض کا بھی اضافہ کر دیا گیا۔

اسنہ قدیم کی تدریس کے متعلق رجحانات جدید

حال حال میں طبیعی علم کی حیرت انگیز ترقی اور اسنہ ہدیہ کی اُس بڑا ہتی ہوئی اہمیت نے

جو بعد و مسافت کے عملاً معدوم ہو چکے تھے کی وجہ سے ان زبانوں کو دیکھانے لگی ہے، مضامین کی حقیقی قدر و قیمت کو، جو باصورتی قدر و قیمت کی نقیض ہے پہلی صف میں لا کر کھڑا کر دیا ہے۔ خود السنہ قدیم کے مدرسین دیکھ رہے ہیں کہ زبان کی ورزش کے ایک غیر بار آور نظام کی اب زیادہ حمایت نہیں کی جاسکتی۔ اور اگر السنہ قدیم کو اپنے حریفوں کے خلاف کھڑا ہونا ہے تو مواد اور طرز ادا دونوں پر توجہ دی جانی چاہیئے۔ اس لئے اب یہ رجحان ہے کہ نحو کی اصطلاحات، ناقابل الزام نثر کے لکھنے اور اشار کے بنانے پر جو زور زمانہ قدیم سے دیا جاتا تھا اس کو کم کر دیا جائے اور السنہ قدیم کے ادبی تاریخی پہلوؤں پر اور اس رُخ پر جو آثار قدیمہ سے متعلق ہے زیادہ توجہ دیکھائے۔ لیکن جب ہم نے ایک دفعہ اس وہم سے جھٹکا را پالیا کہ قواعد اور منطق کی تعلیم میں ایک پراسرار خوبی ہوتی ہے جس کی وجہ سے ایک ایسی ذہنی قوت مجتمع ہو جاتی ہے جس کو آئندہ ہر شعبہ میں استعمال کیا جاسکتا ہے تو تب السنہ قدیم کی تدریس خود ادبی ظاہری خوبیوں کی بناء پر کامیاب یا ناکام ہوتی ہے، اور اس لئے اب ایک اور رجحان یہ پیدا ہو گیا ہے کہ ان کی تعلیم ان طلباء کے لئے مخصوص کر دی جائے جن کے میلانات صحیح قسم کے ہیں اور جنہیں ایسی تعلیم پانے کے مواقع نصیب ہیں جو لوگ السنہ قدیم کو سب سے زیادہ محبت کرتے اور انہیں سب سے زیادہ سمجھتے ہیں یقیناً وہ لوگ ہیں جنہیں نتائج و عواقب کا سب سے کم اندیشہ ہونا چاہیئے۔

۱۵۔ ان مصور درسی کتابوں کے مختلف سلسلوں سے مقابلہ کیجیے جو حال میں شائع ہوئی ہیں۔

تعلیم میں السنہ قدیم کے عام استعمال کے متعلق دلائل۔
 السنہ قدیم کی بحث کے طالب علموں کو ہمیشہ یاد رکھنا چاہیے کہ حقیقی نزاعی نقطہ یہ نہیں ہے کہ آیا لاطینی اور یونانی کا علم کوئی

قدر و قیمت رکھتا ہے یا نہیں جس سے بہت کم لوگ انکار کریں گے بلکہ یہ ہے کہ آیا یہ اُن سارے لوگوں کے لئے ناگزیر ہے جو اچھے تعلیم یافتہ ہونے کا دعویٰ کرتے ہیں۔ اُن دلائل کو جانچتے وقت اس لفظ کا پیش نظر رکھنا خاص طور پر ضروری ہے جن کے ذریعہ السنہ قدیم کی تدریس کے حامی یہ ثابت کرنے کی کوشش کرتے ہیں کہ متذکرہ صدی قریبی موضوعی تربیت کے علاوہ یہ مردہ زبانیں سب کے لئے مساوی طور پر ایک مادی اور معنوی وضع و تدوین و قیمت بھی رکھتے ہیں۔ ان جہتوں کے منجملہ ایک یہ ہے کہ فرائض اور اطالوی کی سی بعض جدید زبانوں کے حصول میں لاطینی سے مدد ملتی ہے اس حقیقت سے انکار نہیں کیا جاسکتا۔ لیکن کون شخص ہے جو بخیرگی کے ساتھ یہ کہہ سکیگا کہ اس بنا پر لاطینی سیکھنے کی محنت جائز ہے جبکہ کسی شخص کا اصلی مقصد جدید زبان کا سیکھنا ہو؟۔ اس کے علاوہ یہ بھی کہا جاتا ہے کہ اُن انگریزی الفاظ کے معنی اور استعمال جن کا ماخذ السنہ قدیم ہیں اس شخص کے لئے واضح تر ہو جاتے ہیں جس نے ان قدیم زبانوں کا کچھ مطالعہ کیا ہے۔ اس حقیقت کا بھی اعتراف کیا جانا چاہیے۔ لیکن ہم یہ بھی کہہ سکتے ہیں کہ بعض ایسے مردوں نے اور شاید زیادہ تر عورتوں نے، جو لاطینی سے بہت کم واقف تھے اور یونانی سے اس سے بھی کم واقف تھے، انگریزی الفاظ کا فی موزونیت اور صحت کے ساتھ استعمال کئے ہیں۔ حقیقت حال یہ ہے کہ کسی انگریزی لفظ کا اس کے السنہ قدیم کے جو سے تعلق مرد و زمانہ کی

وجہ سے عموماً پوشیدہ ہو گیا ہے اور صرف انہی الفاظ کی اس طریقہ سے وضاحت کے ساتھ تشریح کی جاسکتی ہے جنہیں حال ہی میں وضع کیا گیا ہے۔ کسی انگریزی لفظ کا صحیح استعمال انگریزی مصنفین کا مطالعہ کر کے یا اصطلاحی الفاظ ہونے کی صورت میں ان کے مواد کو معلوم کر کے سیکھنا چاہئے ایسی صورتوں میں جب کہ کسی لفظ کے ماخذ کا حوالہ حقیقتاً اس کے معنی اور استعمال پر مزید روشنی ڈالتا ہو انگریزی زبان کے مدرس پر بھروسہ کیا جاسکتا ہے کہ وہ ایسا حوالہ ہم پہنچا دیگا۔ اس کے علاوہ بعض اوقات یہ حجت بھی کی جاتی ہے کہ انگریزی ادب کا ایک بڑا حصہ — مثلاً گرے اور ملٹن کی شاعری — ایک بڑی حد تک اس شخص کی فہم و ادراک سے بالاتر رہیگا جو یونانی یا لاطینی زبان سے واقف نہ ہو۔ ایک معنی کے لحاظ سے یہ ایک بڑی غلطی ہے۔ کیونکہ اگر کوئی شخص اسنہ قدیم سے ناواقف ہو تو اس کا لازمی طور پر یہ مطلب ہرگز نہیں ہوتا کہ وہ یونان اور روم کی تاریخ اور خرافات سے بھی بے بہرہ ہے۔ دوسرے معنی کے لحاظ سے اس دلیل میں کسی قدر صداقت ہے۔ لیکن کیا یہ معلوم کرنے کے لئے کہ ملٹن کی نحو کی لاطینیوں کے مبادی کون کون سے ہیں لاطینی کا پڑھنا قابل التفات ہے؟ ان سب کے بعد یہ چیز اب بھی بعض دفعہ کہی جاتی ہے کہ اسنہ قدیم کی تدریس ادبی مذاق کی کشت کاری کا اعلیٰ ترین ذریعہ ہے۔ بلاشبہ یہ سچ ہے کہ ایک صحیح مذاق کے پیدا کرنے کا واحد طریقہ یہ ہے کہ بہترین نمونوں سے مسلسل اور راست تلازم قائم رکھا جائے۔ لیکن جب کوئی شخص اس حقیقت پر غور کرتا ہے کہ منتخب لوگوں کی بہت ہی کم تعداد یونانی اور لاطینی ادبوں کے شاہکاروں سے لطف اندوز ہونے کے لفظ پر پہنچتی ہے تو اس حجت کی عام کمزوری

کافی واضح ہو جاتی ہے۔ لیکن ان خاص دعاوی کی عدم

حقیقت کی جتنی اچھی توضیح یونانی اور لاطینی ادب کی تعلیمی یا حسن تلفظ کی خوبیوں کی عام تعریفوں سے ہوتی ہے شاید کسی اور چیز سے نہیں ہوتی۔ یہ ستائش دریا دلی کے ساتھ اُس زمانہ میں کی جاتی تھی جبکہ انگریز عالموں کی ایک بہت بڑی تعداد ان قدیم زبانوں کا ایسا تلفظ کرتی تھی جو متقدمین کو مستحکم کر دیتا ہے۔

زبان انگریزی پانچ | مادری زبان کی تدریس جس پر ہم اس کے بعد غور کریں گے، پانچ قابل امتیاز اجزا پر مشتمل ہے۔
اجزا کو مینز کیا گیا۔ | بات کرنا، پڑھنا، لکھنا، انشا پر دازی اور قواعد۔

ہم ان پر یکے بعد دیگرے روشنی ڈالیں گے۔ لیکن ہم ایسا محض وضاحت کی خاطر کریں گے نہ اس لئے کہ ان میں سے ہر ایک کو علیحدہ علیحدہ سلسلہ اسباق کا موضوع لازمی طور پر قرار دیا جائے۔

(۱) بات کرنا | ایک کمن بچہ شرکت مدرسہ کے وقت اپنی مادری زبان کا کافی سلاست کے ساتھ بول سکتا ہے۔ اور اس کی زبان

کی صحت کا درجہ گھر کی نوعیت کے لحاظ سے بہت مختلف ہوتا ہے۔ قواعد کی غلطیوں کو نظر انداز کرنے کے بعد ہم دیکھتے ہیں کہ جو نفاص محض آواز کے اعضا کے استعمال پر مبنی ہوتے ہیں ان کی دو قسمیں ہیں۔ یعنی وہ

۱۸۸۷ء

۱۔ رسالہ تعلیم۔ اپریل ۱۸۸۷ء میں ”السنہ قدیم کی فوقیت“ کا مضمون ملاحظہ ہوا اور جون کے اسی رسالہ میں اے، سجوک کا مضمون ”السنہ قدیم کی تدریس کا مستقبل“ بھی ملاحظہ ہو۔

غلطیاں جو خراب تلفظ کی وجہ کی جاتی ہیں مثلاً (آخری حروف صحیح کا تلفظ ادا کرنا) جن کی وجہ سے تکلم اور گفتگو کی وضاحت متاثر ہوتی ہے اور وہ غلطیاں جو حروف علت کی غلط آوازوں کے باعث معرض وجود میں آتی اور اس لئے ”ہجہ“ کی پاکی کو متاثر کرتی ہیں۔ کم از کم ابتدائی مدرسہ کی حد تک بلاشبہ یہ ایک متنازع فیہ مسئلہ ہے کہ حرف علت کی بدترین دھقانی آوازوں کے سوا تلفظ کی غلطیوں کے استیصال کی زحمت اٹھانا کس حد تک جائز ہے۔ لیکن اگر مدرسہ کا رجحان معیاری تلفظ کی جانب ہو تو غالباً یہ کافی ہو سکتا ہے۔ مگر اس امر کے متعلق کوئی اعتراض ہی نہیں ہو سکتا کہ ہر مدرسہ میں لاپرواہی سے تلفظ کرنے کی اس عادت کو چھڑانے کی کوشش کرنی چاہیے۔ جس کو انگریزوں کی خصوصیت بتایا جاتا ہے اور جس کی وجہ غالباً انگریزی زبان میں دوہرے اور آخری حروف صحیح کی کثرت ہے Acts کیلئے Ax

Fixed stars کے لئے Fixtars

necsrily کے لئے اور ایسی ہی کراہیت nesrily اور ایسی ہی کراہیت
آئینہ چیزوں کے خلاف جنگ کرنی چاہیے۔ ہر درجہ کے مدرسہ میں ان نقلا پر اور تقریری آواز کی عام کشت کاری پر توجہ دی جانی چاہیے جس کا کافی ثبوت طلباء کی اُس اوسط کارگزاری سے ملتا ہے جو اُن سے عام جلسوں کے موقع پر ظاہر ہوتی ہے ایسی تدریس عوام کی گفتگو کے اُن بھدے نقائص کا ازالہ کر دیگی جو ہر درجہ کی سوسائٹی میں پائے جاتے اور جو معمولی گفتگو میں بعض اوقات اور عام تقاریر کے موقع پر ہمیشہ تکلیف دہ ہوتے ہیں۔ ادب کے مطالعہ کو اس سے تقویت ہوگی کیونکہ نظم اور شعر کی بہت سی بہترین چیزوں سے صرف اُنہی وقت پورا پورا لطف حاصل ہوتا ہے

جبکہ انھیں آواز سے پڑھا جائے۔ گانا سکھانے سے بھی اس کا تعلق ہو جائے گا۔ اور سب سے آخری چیز یہ ہے کہ اگر انگریزی الفاظ کی آواز کو صحت کے ساتھ ادا کرنے کی عادت ابتدا ابتدا ہی میں ہو جائے تو اس سے بہر غیر ملکی زبان کے سیکھنے میں بڑی مدد ملے گی۔

(۲) پڑھنا | پڑھنے کے فن کے مختلف معانی لئے جاسکتے ہیں جن میں امتیاز کرنا اہم ہے اس کے ایک معنی مطبوعہ علامتوں

اور ان کی متعلقہ آوازوں کا قہری تلامذہ ہے۔ اسی معنی کے لحاظ سے نابینا لٹن کی لڑکیاں اس کو ایسی زبانیں "پڑھ کر سنا تی تھیں جن سے وہ ناواقف نہیں۔ اس کے دوسرے معنی یہ ہیں کہ علامتوں اور آوازوں کی اس فوری شناخت میں معنوں کی قدر کرنے کا یعنی سمجھ کر پڑھنے کا اضافہ کیا جائے۔ اس لفظ کو عام طور پر اسی مفہوم میں استعمال کیا جاتا ہے یعنی معمولی خاموش مطالعہ کے لئے اس کے تیسرے معنی یہ ہیں کہ مذکورہ صدر اجزائیں ان اجزاء کا اضافہ کیا جائے جو قرأت بالجہر یعنی آواز سے پڑھنے کے متعلق ہیں جس سے وہ ساری چیزیں وابستہ ہیں جن پر ہم نے ابھی ابھی صاف اور واضح تقریر کے تحت بحث کی ہے۔ بلاشبہ کسی بچہ کو الفاظ کا تلفظ سکھائے بغیر پڑھنا سکھانا ناممکن ہے لیکن اس محدود مفہوم کو نظر انداز کر دینے کے بعد پڑھائی کے اسباق میں فن تقریر کو ضروری طور پر شامل نہیں کیا جاتا۔ بلاشبہ فن تقریر کی کشت کاری پڑھائی کی تقریر کے ساتھ ساتھ ہونی چاہیے لیکن ان دونوں کے درمیانی فرق کا پیش نظر رکھنا ضروری ہے کیونکہ اس کے بغیر یہ سمجھ لینے کا رجحان پیدا ہو سکتا ہے کہ آخر الذکر میں اول الذکر (فن تقریر) شامل ہے اور نتیجہ آواز کی کشت کاری پر بالکل ضمنی اور معمولی توجہ دینے کا میلان پیدا

ہو سکتا ہے۔

اسکی خالص و سلیتی قدر و قیمت

پس کسی بچے کو پڑھنا سکھانے کے عام اور صحیح معنی میں اس کی تربیت اس طرح کی جائے کہ وہ مطبوعہ علامتوں اور تقریری زبان میں جو وہ سابق میں سیکھ چکا ہے، فوری تلازم قائم کر سکے اور جوں ہی کہ اس کی یہ تعریف کی جاتی ہے اس مشق کی حقیقی و سلیتی نوعیت کا اظہار ہو جاتا ہے۔ کھودنے یا آ رہ چلانے کی طرح پڑھائی کی بھی بذاتہ کوئی تعلیمی قدر و قیمت نہیں ہے اور اگر ایک وسیلہ یا آلہ کی حیثیت سے اس کی افادت نہ ہوتی تو کوئی شخص بچوں کو پڑھنا سکھانے کے تکلیف دہ عمل پر قنصع اوقات کرنا نہ چاہتا۔ اس حقیقت کا ابتدائی تدریس کی وسعت سے اہم تعلق ہے بچوں کی اس کثیر تعداد کو جو مدرسہ سے فارغ ہونے کے بعد غیر مہارت طلب پیشہ اختیار کرتی ہے، کب معیشت میں پڑھائی سے کوئی مدد نہیں ملتی۔ ان بچوں کے لئے اس فن کی قدر و قیمت زیادہ تر ان اثرات میں مضمر ہے جو ان کے اوقات فرصت بسر کرنے کے طریقوں پر مرتب ہوتے ہیں۔ تاوقتیکہ یہ (پڑھائی) شائستہ لطف اندوز اور لذت کے جدید مبداؤں کا انکشاف کر کے ان بچوں کی زندگی کو ایک اعلیٰ تر سطح پر لانے میں مدد نہیں دیتی تعلیمی نقطہ نظر سے اس کی افادت یقینی طور پر قابل اعتراض ہو جاتی ہے کیونکہ اس سے بچوں کے راہ راست سے بھٹک جانے کا اتنا ہی امکان ہے جتنا کہ راہ راست پر لگ جانے کا اگر ابتدائی تدریس میں پڑھنے لکھنے اور حساب کے سوا کوئی اور چیز شامل نہ ہو تو جراثیم پر تعلیم کے اثرات کا مذاکرہ محض بے وقوفی ہے کیونکہ اس کی کوئی وجہ نہیں معلوم ہوتی کہ کیوں یہ فنون کسی شخص کو زیادہ ہو ثیاری سے

بد معاشی کرنے کے قابل نہ بنا دیں کہلے نے بالکل بیچ لکھا ہے کہ بنی نوع انسان کی تکالیف اس کے جرائم اور دوسرے سارے برنج و غم کا واحد علاج عقل و دانش ہے۔ اگر آپ کسی شخص کو پڑھنا لکھنا سکھا دیں تو آپ نے عقل و دانش کی اہم کنجیاں اس کے ہاتھ میں دیدی ہیں لیکن یہ ایک بالکل جداگانہ چیز ہے کہ آیا وہ اس صندوق کو کبھی کھولتا بھی ہے یا نہیں۔ میں اعتراف کرتا ہوں کہ اگر میں یہ خیال کروں کہ دوسری صورت لازمی اور ناگزیر ہے تو میں اس چیز کو زیادہ پسند کروں گا کہ غراب کے لڑکے ان عظیم اثنان فنون سے ناواقف ہی رہیں یہ نسبت اس کے کہ یہ اس علم سے بے بہرہ رہیں جس کے حصول کے ذریعے یہ فنون ہیں۔

املا رسم و رواج کا تقاضہ ہے کہ بچہ صحیح املا لکھنا سکھے۔ اسی حقیقت میں اس کمال کی ساری قدر و قیمت مضمر ہے اور یہی اصلی وجہ ہے کہ کیوں مدرس اس پر اتنی زیادہ توجہ دیتا ہے۔ املا میں علم الصوت کے مطابق جو اصلاحیں ممکن ہیں لیکن جن کے لئے ابھی عرصہ درکار ہے ان کی بحث اٹھائے بغیر ہمیں بھی اس موقف کو خاموشی سے قبول کر لینا چاہیئے۔

(۳) لکھنا پڑھنے کی خالص وسیلہ قدر و قیمت کے متعلق جو کچھ کہا گیا ہے اس کا اطلاق مساوی طور پر لکھنے پر بھی ہوتا ہے۔

قدیم زمانہ میں خوش وضع خطاطی کو مدرسہ کے اہم مقاصد میں سے ایک مقصد تصور کیا جاتا تھا لیکن اب اس امر کو تسلیم کیا جاتا ہے کہ خط کی اہم خوبیاں یہ ہیں کہ یہ پڑھا جاسکے اور تیزی و روانی سے لکھا جاسکے۔ لہذا رنج،

خوبصورت نگہ کاری اور کشش کے قدیم وضع کے جھکاؤ کو افادت کی ضرورت کی خاطر قربان دیا گیا جس کا نتیجہ یہ ہوا کہ خط کی خوش نمائی جاتی رہی لیکن یہ خط اس مشق کے حقیقی مقصد کے زیادہ مطابق ہے اور جو چیز اس سے بھی اہم تر ہے وہ یہ ہے کہ اس کو اصول حفظانِ صحت کے خلاف جسمانی وضع و انداز کو اختیار کئے بغیر حاصل کیا جاسکتا ہے۔

(۴) انشاپر دازی | انشاپر دازی کا عملی مقصد طالب علم کو اس طرح تربیت دینی ہے کہ وہ مدرسہ سے فارغ ہونے تک کم از کم صحیح صاف اور واضح الفاظ میں اپنے معلومات اور اپنے احساسات کا زبان اور قلم سے اظہار کر سکے۔ یہ امر ظاہر ہے کہ دوسرے فنونِ لطیفہ کی طرح ادبی انشاپر دازی کے فن کو بھی ایک حد تک سکھایا جاسکتا ہے ایک قوی اور جاندار طرزِ تحریر قوی اور جاندار غور و فکر کا نتیجہ ہوتی ہے اور طرزِ تحریر کی خوبیاں اُسی وقت ممکن ہو سکتی ہیں جبکہ بالواسطہ ایما کی تخم ریزی زرخیز زمین پر کی گئی ہو۔ مجرد قوانین کے نظام جیسے کہ کیسبل اور بلیر اور وٹیل نے مرتب کئے ہیں، اگرچہ بلاشبہ ان کی ایک ثانوی قدر و قیمت ہے، مجموعی حیثیت سے غیر منفعت بخش مشقیں ہیں کیونکہ یہ ایسی چیزوں کے متعلق عقل کی مشقیں ہیں جن کے راز کو آنکھ نے دیکھا اور نہ کان نے سنا ہے۔

کس معنی کے لحاظ سے اسکو | تاہم بہت سی چیزیں ایسی ہیں جو طالب علم سکھایا جاسکتا ہے۔ اسکو سکھائی جاسکتی ہیں اور جنہیں سکھایا بھی جانا چاہیئے۔ اس کو عبارت میں وقفہ کے استعمال

کا حقیر مگر ضروری فن سکھایا جاسکتا ہے۔ اس کو غلط محاوروں اور غیر ملکی جملوں تاکید الفاظ اور لطائفِ ایہام اور تفاخرِ علمی و مکابرت سے متنبہ کیا جاسکتا ہے۔

اس کو ایسے الفاظ میں امتیاز کرنا سکھایا جاسکتا ہے جو پہلی نظریں مساوی معلوم ہوتے ہیں اور اس کو یہ بھی بتایا جاسکتا ہے کہ (اگرچہ یہاں احتیاط کی ضرورت ہوگی تاکہ صحیح قسم کی جدت کو رد نہ دیا جائے) اُن الفاظ کو جن سے ایک جملہ بنتا ہے، اُن جملوں کو جن سے ایک پیرا گراف بنتا ہے اور اُن پیرا گرافوں کو جن پر ایک مضمون مشتمل ہوتا ہے، کس طرح نہایت ہی موثر طریقہ پر تنظیم کیا جاسکتی ہے مثلاً جس لڑکے کو یہ سمجھایا گیا ہو کہ

fewer every اور each اور difficulty - less اور obstacle اسمائے متبدلہ

مترادف الفاظ نہیں ہیں اور یہ کہ صرف "متعلق فعل کا موقف کسی جملہ کے پورے معنی کو متاثر کر سکتا ہے" اُس نے کوئی معمولی قدر وقیمت کے اسباق نہیں سیکھے ہیں۔ کم از کم اس حد تک انشا پر دازی کے فن کی تعلیم دی جاسکتی ہے۔

مضامین کیلئے موضوعات کا انتخاب اگر مدرسین اور محققین اس حقیقت کو

انشا پر دازی درحقیقت وہی چیزیں ہیں جن کا اظہار خود الفاظ کرتے ہیں تو تدریس کے اس شعبہ کی بہت سی خرابیوں کا ازالہ ہو جائے گا۔ حقیقت یہ ہے کہ اظہار میں اُس چیز کو الفاظ کا جامہ پہنایا جاتا ہے جو کسی شخص کے دماغی ذخیرہ کا ایک حصہ ہوتا ہے اور انشا پر دازی مواد موجودہ کی ترتیب ہے۔ اس لئے کہی طالب علم سے ایک ایسے موضوع پر کچھ لکھنے کی فرمائش کرنا بے وقوفی ہے جو اُس کے خیال اور تجربہ سے باہر ہو اور جس پر اُس نے پانچ منٹ بھی توجہ نہ دی ہو۔ اس عمل سے بدترین ادبی خرابی یعنی عدم خلوص کی راست ہمت افزائی ہوتی ہے۔ کیونکہ یہ عمل طالب علم کو دیدہ و دانستہ اس چیز کی تربیت دیتا ہے کہ وہ زبان کو اظہار خیال کا فن نہیں اور نہ ہی۔ ایک فرانسیسی

مدبر کے قول کے مطابق۔ خیال کو چھپانے کا فن بلکہ خیال کی بے ماگی کو چھپانے کا فن تصور کرے۔ انشا پر داذمی کے موضوع طالب علم کے روزمرہ تجربہ اور اس کے اسباق کے مطابق ہونے چاہئیں۔ بصورت دیگر مواد کی تیاری میں اس کی مناسب رہنمائی کی جانی چاہیے۔ ایسی امداد ابتدائی گفتگو یا علم و آگاہی کے بہترین مبادیوں کی جانب رہنمائی کی شکل اختیار کر سکتی ہے لیکن کسی حالت میں بھی اس کو بنے بنائے خاکوں کی صورت نہیں اختیار کرنی چاہیے۔ طالب علم کو نہ صرف مواد کے فراہم کرنے اور ڈھانچہ ہی کے تیار کرنے کی بلکہ عمارت کے بھی تعمیر کرنے کی تربیت دی جانی چاہیے۔

(۵) قواعد انگریزی کی تدریس کے نصاب میں قواعد کے مقام کے متعلق چند الفاظ کا اضافہ کرنا ضروری ہے۔ جن لوگوں کو قواعد باضابطہ طور پر پڑھائی گئی ہے ان کی ایک کثیر تعداد ایک بڑی حد تک جائز طور پر یہ کہیگی کہ یہ ایک پھیکا اور بے لطف مضمون ہے۔ اس بے لطفی کی ایک قوی وجہ اس حقیقت میں مضمر ہے کہ اگرچہ قواعد ایک ایسا علم ہے جس کا انشا پر داذمی ایک متضامیٹ فن ہے۔ لیکن تدریس میں انہیں اکثر دفعہ عملاً علیحدہ علیحدہ رکھا گیا ہے۔ اس نقطہ نظر سے قواعد لازمی طور پر بیکار یا کم از کم ایسے علم کے زمرہ میں شامل ہو جاتی ہے جس کو استعمال نہیں کیا جاتا اور ایک صحیح العقل طالب علم ایسے علم کی کچھ زیادہ پروا نہیں کرتا۔

نصاب میں اس کا مقام اہم مدرسہ مضامین میں قواعد کو ایک خود مختار مقام

۱۔ بڑی جماعتوں کے طلباء کے لئے اس نقطہ کے متعلق جے۔ ایچ۔ فور کی کتاب انشا پر داذمی ایک بہترین رہنما ہے۔

دینے سے انکار کرتے ہیں کیونکہ کسی مدرسہ میں قواعد کا کوئی ایسا علم نہ سکھایا جانا چاہیے جس کو جملوں کی ترکیب کے لئے فوراً استعمال نہ کیا جاسکتا ہو۔ تھوڑی سی قواعد کی تعلیم ضروری ہے کیونکہ جیسا کہ مذکور الصدر بحث سے مترشح ہوتا ہے، انشا پر داری کے بہت سے مشکل نقاط کو ان اصطلاحوں کے استعمال کے بغیر واضح نہیں کیا جاسکتا جو قواعد مہیا کرتی ہے لیکن اس مقصد کے حصول کے لئے اسکی مقدار اقل ترین ہونی چاہیے۔ ایک اوسط طالب علم کسی ہرج کے بغیر سماعی تعریفوں کی اشتقاقی تشریحات کو نظر انداز کر سکتا ہے اس کے علاوہ وہ (باقاعدہ افعال) strong verbs متعلقات فعل اور حرف جار کی تفصیلی درجہ بندیوں کو اور ان کی قدیم شکلوں کے متعلق جو باتیں عموماً بتائی جاتی ہیں ان کو بھی نظر انداز کر سکتا ہے۔ ان چند لوگوں کے لئے جو بعد میں الفاظ کو اس حیثیت سے پڑھنا چاہتے ہیں، یہ امور بذاتہ دیکھ پ ہو جائیں گے لیکن عوام الناس کو ان سے ناواقف ہی رہنا چاہیے۔

ترکیب صرفی و ترکیب نحوی | جس باقاعدہ مشق کو ترکیب صرفی کے نام سے موسوم کیا جاتا ہے اس کو قواعد کے معلومات جانچنے کی غرض سے استعمال کیا جانا چاہیے لیکن جیسا کہ اب تک رواج رہا ہے اُس سے کم۔ جملوں کی ترکیب نحوی اس سے کہیں زیادہ مفید مشق ہے کیونکہ انشا پر داری کا ضد ہونے کی وجہ سے زبان کے عمل پہلو سے اس کا زیادہ گہرا تعلق ہے اور اکثر دفعہ کسی مستند مصنف کی کوئی مشکل اور متعلق عبارت کو واضح کرنے کا ایک فوری ذریعہ مہیا کرتی ہے۔

انگریزی ادب | انگریزی ادب کو نصاب میں اپنی جگہ بنانے کے لئے جو

کشاکش کرنی پڑی اس کی تفصیل کا یہاں موقع نہیں ہے۔ ہمیں صرف اتنی حقیقت معلوم رکھنی چاہیئے کہ اب اس کو تدریس کے ایک وسیع مضامین کا لازمی جز عام طور پر تسلیم کیا جاتا ہے اس اصلاح کی وسیع اہمیت ظاہر ہے۔ جب ہم اس حقیقت پر غور کرتے ہیں کہ اچھے ادب کی لطف اندوزی سے اوقات فرصت کی خوش بسری کا ایک بڑی حد تک یقین ہو جاتا ہے اور یہ کہ ادبی مذاق کی کشت کاری کی ابتدا ہمیشہ مادری زبان کے آسان ترین شاہکاروں سے کیجانی چاہیئے اور طلباء کی ایک بڑی تعداد کے لئے اس کا اختتام یہیں ہو جاتا ہے۔ کیونکہ جو طلباء ثانوی تعلیم پاتے اور جو اس لئے ایک یا ایک سے زیادہ غیر ملکی زبانوں سے واقفیت حاصل کرتے ہیں ان میں سے بھی نسبتاً چند ہی طلباء ان زبانوں کے ادب پر حاوی ہونے اور ان سے لطف اندوز ہونے کے نقطہ پر مشکل پہنچتے ہیں۔ لیکن انگریزی ادب کا خزانہ اس قدر وسیع اور اس درجہ مامور ہے کہ ان لوگوں کے ساتھ جو اسی ادب کی حد تک محدود ہوتے ہیں ہمدردی کرنا بیکار ہے۔

ادب کی تاریخ ایک | ادب کی تدریس اور تاریخ ادب کی تدریس میں امتیاز کرنا بہت ضروری ہے۔ تا وقتیکہ مدرسہ مضمون نہیں ہے | طالب علم کو ادب کے ایک بڑے حصہ کا علم ذاتی طور پر حاصل نہ ہو جائے اس کو تاریخ ادب پڑھانے کی کوشش کرنی ایک فضول اور مہمل بات ہے۔ ایک سولہ سالہ لڑکا ادب کی تاریخ اتنا ہی سمجھ سکتا ہے جتنا کہ وہ تاملی فلسفہ کی تاریخ یا تصورات کے کسی اور نظام کی تاریخ جس سے وہ ناواقف ہے سمجھ سیکے گا۔ جہاں کہیں ایسی تدریس کی کوشش کی جاتی ہے وہاں بلاشبہ عام طور پر یہ نتیجہ ہوتا ہے کہ

تصورات کا کام ناموں اور تاریخوں سے لیا جاتا ہے۔

پس بڑے بڑے مصنفین کے بعض اصلی تصانیف طالب علموں کے ہاتھوں میں دی جانی چاہئیں لیکن یہ بذاتہ اس چیز کی ضمانت نہیں ہے کہ ادب کی تعلیم دی جائے گی

مدارس میں انگریزی ادبی تصانیف کا غلط استعمال
(۱) السنہ قدیم کی کار حجاب

کیونکہ جس طریقہ سے منتخب تصانیف کا استعمال کیا جائے گا۔ اس پر ہر چیز منحصر ہوتی ہے۔ جن لوگوں نے پہلی کتابوں کی تالیف کی اور جنہوں نے پہلے امتحان کے سوالات کے پرچے مرتب کئے ان کو السنہ قدیم کی تدریس کی روایات ورثہ میں ملی تھیں اس لئے شکسیر کے ساتھ بھی وہی سلوک کیا گیا جو راجل اور ہو ریس کے ساتھ کیا گیا تھا یعنی ایک ایسے شخص کی حیثیت سے نہیں جس نے صرف ایک ہی مقصد کو پیش نظر رکھ کر لکھا جو خوش کرنا تھا بلکہ ایک ایسے آدمی کی حیثیت سے جو سانی معمول، مبہم تعلیمات، تاریخی اغلاط، قواعدی بے ضابطگیوں اور قدیم عجائبات کا ایک بہت ہی تیز فہم مہیا کرنے والا تھا۔ مالوئیو کے درد موزے اور آٹے موزہ بند، میا کبت میں بادشاہ کی مصیبت کا سرسری حوالہ، ٹم لپٹ کے ابتدائی منظر میں کشی بان یا سرننگ کا چلانا، جیاک کی غزل میں ”ڈک ڈلم“ راگ کا دہرائو، یہاں لفظ کی ایک مختلف شکل یا وہاں اسٹیج کی ایک مشتبہ ہدایت ان ساری چیزوں کی تکلیف دہ طور پر طویل عالمانہ تشریحات لکھی گئیں جن کے مطلب کے متعلق محتاج سوال کر سکتا ہے۔ پس کیا تعجب کی بات ہے اگر بدقسمت طلبا کو دیکھا گیا۔ کسی ڈرامہ کی تشریحات کو رٹتے ہوئے اصل کتاب کو احتیاط سے بند کر کے تاکہ وہ اس عمل میں ہارج نہ ہو“ اور اگر اس کے بعد ہر بے لطف اور تکلیف دہ

چیز ان کے دماغوں میں شکسیر کے نام سے خوب ہو گئی ہو؟ یہ لفظی علمیت ایک بالغ آدمی کے لئے اچھی ہو سکتی ہے بشرطیکہ وہ (جیسا کہ مٹر جوت کے متعلق کہا جاتا ہے کہ انہوں نے کہا تھا) اپنے دماغ کو اس سے بالاتر رکھ سکے لیکن مدرسہ کے (طکوں کے لئے اس کو ممکنات کی فہرست سے خارج کر دینا چاہیئے۔

(۲) انہیں قواعد کی مشق گاہ بنانا۔

مدرس میں انگریزی ادبیات کے استعمال کے متعلق جو لسانیاتی اور قدیم نقطہ نظر ہے اسی کے مطابق وہ زاویہ نگاہ بھی ہے جس کی رو سے ان کو قواعد کی مشق گاہ بنایا جاتا ہے۔ ادب کے مطالعہ سے قواعد کا تعلق ہے وہ ان نقاط کے منجملہ ایک نقطہ ہے جس کے متعلق امتحانات کے نظام نے اکثر دفعہ مدرسین کو بالکل بھٹکا دیا ہے۔ تدریس کے دوران میں اس امر کا اطمینان کرنے کے لئے کہ طلباء نے کسی چیز کے معنی سمجھ لئے ہیں بعض اوقات ان سے کسی لفظ کی ترکیب صرفی یا کسی عبارت کی ترکیب نحوی یا کسی جملہ کے معنی سیدھی سادھی انگریزی میں بتانے کی فرمائش کرنا ضروری ہوتا ہے۔ لیکن کسی کتاب کے ہر لفظ کی ترکیب صرفی اور ہر عبارت کی ترکیب نحوی اور اس کا لفظی ترجمہ کرنے کے قابل ہونے کا مطالبہ کرنا ایک بالکل ہی جڈگانہ چیز ہے ایسی آزمائش کی تیاری خالص قواعدی مشقوں کی ایک پیچیدہ تجویز فراموشی بن جاتی ہے جس میں نظم کی بہترین عبارتوں کو بھدی اور بے ربط نثر میں باقاعدہ ترجمہ کرنے کی مشق کا اضافہ کر دیا جاتا ہے۔ طالب علم فرداً فرداً ہر اینٹ کی ایک بااحتیاط جانچ پڑتال میں ایسا منہمک ہوتا ہے کہ اس کو عبارت کبھی نظر ہی نہیں آتی۔ ایک مصنف اُسی قسم کی تدریس کی

معذرت کرتے ہوئے جس میں طالب علم کی رہنمائی اس باب کی جاتی ہے کہ وہ تاریخی تعلیمات کی تلاش کرے، مشکل ترین الفاظ کے مآخذوں کا مطالعہ کرے، ڈرامہ کے متعلق بہترین تبصرہ نگاروں نے جو کچھ لکھا ہے اس کو پڑھے زیادہ قابل یادداشت عبارتوں کا لفظی ترجمہ کرے اور قواعد اور منطق کی رو سے ان کی تحلیل کرے اس امر کا اعتراف کرتا ہے کہ "اما مان سخن کے ادبی اظہار بیان میں اور ان اعلیٰ خیالات میں جو دنیا میں ضبط تحریر میں آئے گئے اور جن پر غور و تامل کیا گیا ہے، ایک دیر پا اور الفت آمیز دلچسپی پیدا کرنے کا یہ ضروری طور پر بہترین اور یقینی طور پر واحد طریقہ نہیں ہے، ہم کو اس چیز کے متعلق یقین کامل رکھنا چاہیے کہ ایسے ذرائع کی مدد سے کوئی ایسی دلچسپی بھی پیدا ہوئی ہے اور نہ ہوگی۔ علی علم تشریح کے نصاب کو مقرر کر کے طلباء میں جانوروں کی محبت پیدا کرنے کی جتنی توقع ہم کر سکتے ہیں اتنی ہی توقع مذکور الصدر طریقہ تدریس سے بھی ہو سکتی ہے۔ اگر باریمان کے ایک قانون کے ذریعہ ممتحنین کو بروقت اس امر کی ممانعت کر دی جاتی کہ وہ امیدواران امتحان سے مقررہ کتب درسی کی عبارتوں کی ترکیب صرفی ترکیب نحوی اور لفظی ترجمہ کرنے کا مطالبہ نہ کریں تو ان لوگوں کی تعداد میں جو فی الوقت ادب سے محبت کرتی ہے، سینکڑوں کا اضافہ ہو جاتا۔

(۳) انہیں بیان و بلاغت | ڈاکٹر بین نے ادبی تدریس کا ایک نقطہ نظر پیش کیا ہے جس پر غور و تامل کر نیکی سکھانے کا ذریعہ بنانا۔

۱۵۔ اگر مشکل تر عبارتوں کا لفظی ترجمہ کیا جائے تو یہ مقصد سے قریب تر ہوگا۔

۱۶۔ سر جے۔ جی۔ فچ۔ تعلیمی مقاصد اور طریقہ ہائے تعلیم ص ۳۲۱

ہمیں ضرورت نہ ہوتی۔ اگر یہ اس چیز کی ایک موثر مثال نہ ہوتی کہ جب ایک فلسفی فلسفی کی حیثیت سے مدرس کی رہنمائی کرنے پر کمر باندھ لیتا ہے تو کیا واقعات پیش آسکتے ہیں۔ اس کے قول کے مطابق ادب کے مطالعہ سے قبل بیان و بلاغت کا مطالعہ کیا جانا چاہیئے۔ سب سے پہلے طرز تحریر کے قوٰضین معلوم کئے جانے چاہئیں، انشا پر داز کی کے اقسام (حکایت) بیان، تشریح، یقین آفرینی، نظم) ممیز کئے جائیں اور طرز تحریر کے اوصاف (وضاحت، قوت، اثر، وقت، مقابلہ، سادگی) سمجھ لئے جائیں۔ تا وقتیکہ طالب علم بیان و بلاغت کی ان اصطلاحوں سے مسلح نہ ہوگا اس کو ادب کے مطالعہ کی طرف رجوع نہ کرنا چاہیئے اور ان ہمتیاروں کے منفعات بخش استعمال کے لئے پہلے کے مصنفین پر بعد کے مصنفین کو اور شاعروں پر نثریوں یا نثر نویسوں کو ترجیح دی جانی چاہیئے اور نظم کی طرف منتخبہ عبارتیں پڑھائی جاسکتی ہیں جن سے طرز تحریر کے اوصاف اور فنون کی توضیح ہوتی ہو۔“ اگر یہ توضیح اوقات نہ ہو تو کم از کم یہ ایک بڑی غیر متناسب چیز ہے کہ شکسپیر کے ایک ڈرامہ میں یا *Paradise Lost* گم کردہ جنت کی تینوں کتابوں میں کسی جماعت کو مہینوں مشغول رکھا جائے، کیونکہ ان مشغول کا یہ مقصد ہے کہ خود ہماری انشا پر دازی میں ترقی ہو اور نثر کے کسی نمونہ کے لئے ہمیں کسی شاعر سے نہیں بلکہ کسی نثر نویس سے استصواب کرنا چاہیئے۔

ہمیں یہاں اُن تجاویز کی ایک اور مثال ملتی ہے جن میں انگریزی ادب کو

مدرس میں اُس مقصد کے لئے پڑھانے کو کہا جا رہا ہے جس کو ادب کہتے ہیں لیکن جو حقیقت میں ایک بالکل جداگانہ چیز ہے۔ جس طرح کہ بعض لوگوں نے انگریزی ادب کو لسانیات، تاریخ، خرافات، عادات و اطوار اور رسم و رواج کے متعلق عام معلومات بہم پہنچانے کے لئے اور دوسروں نے اس کو قواعدی تربیت کے ذرائع کی حیثیت سے استعمال کیا ہے۔ اسی طرح بین کی یہ تجویز ہے کہ اس کو انشا پر دازی کی اعلیٰ تدریس کے لئے استعمال کیا جائے۔ دوسروں کی طرح یہ بھی نہایت ہی صحیح نشانہ لگاتا ہے۔ غلط نشانہ پر۔ اس میں کوئی شک نہیں کہ لسانیات، قواعد اور بیان و بلاغت اپنی اپنی جگہ بہت ہی اچھی چیزیں ہیں لیکن ان کی وسعت اور ان کے طریقے اُس وسعت اور طریقے سے بالکل مختلف ہیں جو ادب کے لئے موزوں اور مناسب ہیں۔

ان کا صحیح استعمال موضوع خواہ شکسہ کا کوئی ڈرامہ ہو یا لیکن کا کوئی مضمون یا اسکاٹ کا کوئی ناول ادب کے

مدرس کو سب سے پہلے اور سب سے آخر اس چیز کا خیال ہونا چاہیئے کہ اس کے طلباء نے بحیثیت مجموعی کسی تصنیف کے معنی اور مقصد کو اور اس کو حسن کاری کے ایک کام کی حیثیت سے سمجھیں۔ ساری لفظی اور کتابی تنقید کو اس کے حقیقی معنی اور اہمیت سمجھنے کے ماتحت ہونا چاہیئے یہ کہنا کافی نہیں ہے کہ ادب کے سبق کو طالب علم کے لئے لذت اور حظ کا مبداء ہونا چاہیئے کیونکہ اگر قواعد اور لسانیات کا صحیح طریقہ پر مطالعہ کیا جائے تو ان سے بھی لذت حاصل ہو سکتی ہے لیکن فرق یہ ہے کہ آخر الذکر میں جو لطف حاصل ہوتا ہے اس کا تعلق عقلی فہمندی سے

ہوتا ہے برخلاف اس کے اول الذکر سے جو لذت حاصل ہوتی ہے وہ جمالیاتی رائے سے متعلق ہوتی ہے۔ جو مدرس کہ شکسیر کے رچرڈ دوم کی تعلیم کے دوران میں اپنی جماعت کو پورے ڈرامہ کے افسوسناک انجام کے لحاظ سے ہر منظر کی ڈرامائی قدر و قیمت سمجھنے، اُس لائٹانی کمال کو دیکھے جسکی مدد سے بادشاہ کی ذی وقار کمزوری کا موازنہ غاصب کی فریسانہ قوت سے کیا گیا ہے اور قریب المرگ لنکاسٹر کی برجوش وطن پرستانہ تقریر کی اسپرٹل داخل ہونے کے قابل بناتا ہے اس نے واقعی ایک ایسا کام کیا ہے جس سے اُن اعلیٰ نیالات میں جو دنیا میں ضبط تحریر میں لائے گئے ہیں اور جن پر غور و تامل کیا گیا ہے، ایک دیر پا اور الفت آمیز دلچسپی پیدا ہو سکتی ہے۔

السنہ جدید کے مقاصد پر
غور کرنیکی خاص اہمیت۔

تدریس کے کسی شعبہ کے عام معنی اور مقصد کو ابتدا ہی میں واضح کرنے کی اہمیت السنہ جدید کی صورت میں جتنی ظاہر ہے اتنی کسی اور شعبہ میں نہیں مثلاً اگر کوئی بالغ طالب علم محض اپنے مضمون کے ادب سے زیادہ واقف ہونے کے لئے جرمن یا اطالوی زبان کا علم حاصل کرنا چاہے تو اس کے لئے شاید یہ مناسب ہوگا کہ وہ قواعد کے ایک سرسری خاکہ سے ابتدا کرے، غالباً چند مشقوں کو حل کر لے اور یقیناً حتی الامکان جلد ترجمہ کی طرف رجوع کر کے اُس مخصوص ذخیرہ الفاظ پر حاوی ہو جائے جس کی اس کو ضرورت ہے۔ اس کا مقصد اور اس کا نقطہ اختلاف اس کے طریقے یقین کرتے ہیں۔ فرانسیسی زبان کے جس مدرس کو یہ معلوم ہو کہ اس کے طلباء لاطینی بہت جلد شروع کرنے والے ہیں اور ان میں اکثر لوگ کوئٹہ قدیم کی تعلیم دی جانے والی ہے وہ بھی غالباً اُن کی آئندہ قسمت کے اس حصہ پر نظر رکھے گا اور

جائز طور پر قواعد پر زیادہ توجہ دیگا۔ لیکن اس صورت میں بھی اور اس سے زیادہ اس حالت میں بھی یہی جبکہ کسی جدید زبان کو محض اسی کی خاطر پڑھایا جا رہا ہو مدرسہ کی حد تک حقیقی مقاصد کی نوعیت علی ہوتی ہے۔ یہ کہ طالب علم اس زبان کو جبکہ وہ بولی جائے سمجھ سکے، یہ کہ وہ اس میں بات چیت کر سکے جو کم از کم صحیح اور سمجھنے کے قابل ہو، یہ کہ وہ اسکی کوئی اوسط شکل نشر یا نظم پڑھ سکے، اور یہ کہ وہ تحریر میں اپنے خیالات کا اظہار سادگی اور واضح طور پر کر سکے۔ کسی جدید زبان کی تعلیم کے سب سے پہلے نتائج انہی چیزوں کو ہونا چاہیئے اور اگر مدرسہ انہیں اپنا مقصد قرار دے تو یہ عموماً کافی ہیں۔ جو لوگ اس عملی نصب العین کا مذاق اڑاتے، جو ایسی معمولی فرانسیسی کا طنز اُذکارہ کرتے اور جو یہ خیال کرتے ہیں کہ جو طالب علم فرانسیسی یا جرمن سیکھتے ہیں ان کے لئے ان زبانوں کو اپنے درجہ کے لحاظ سے وہی کام انجام دینا چاہیئے جو لاطینی اور یونانی دوسروں کے لئے انجام دیتی ہیں انہیں اس چیز کو یاد رکھنا چاہیئے کہ ایک ایسی زبان کی تعلیم کے مقاصد علی قرار دینا یقیناً مناسب ہے جو ہمارے گھر سے بہت ہی قریب بولی جاتی ہے اور ایک عملی علم کو محض لفاظی اور بکواس کے مائل تصور کرنا ایک بدیہی مغالطہ بین بالقلب ہے اور یہ کہ یونانی اور لاطینی سے جس قسم کی تربیت حاصل ہوتی ہے اس کو بالکل یہ قربان کر دینے کی کوئی ضرورت نہیں ہے اور کسی حالت میں بھی یہی ایک ایسی قسم نہیں ہے جس کی تمنا کی جائے۔

طریقہ راست | ایک مردہ اور زندہ زبان کی تدریس کے مقصد میں جو

فرق ہوتا ہے وہ ایک نہایت ہی اہم نقطہ ہے۔ اگر فرانسیسی اور جرمن پڑھانے سے ہمارا اصلی مطلب یہ ہوتا کہ چند کتابیں ملکی

زبان میں ترجمہ کر لی جائیں اور انہیں سمجھ لیا جائے تو ہمیں ابتدا ہی سے ملکی اور غیر ملکی محاورے کا مقابلہ اور موازنہ کرنا چاہیے جیسا کہ ہم یونانی اور لاطینی کی تدریس میں کرتے ہیں۔ لیکن چونکہ ہمارا مقصد یہ ہے کہ طالب علم کسی غیر ملکی زبان کو اُسی طرح سمجھے، اس میں گفتگو کرے، اس کو پڑھے اور لکھے جس طرح ایک غیر ملکی ان چیزوں کو کرتا ہے۔

مختصر یہ کہ وہ اُس زبان میں سوچے۔ تب ہم انگریزی زبان کو جتنا کم مداخلت کرنے دیں اتنا ہی اچھا ہے۔ خیال کی طرف سے انگریزی طرز بیان کی طرف اور پھر اس سے غیر ملکی طرز بیان کی جانب جانے کے بجائے (ایک تہر اتلازم) ہم خیال سے راست غیر ملکی طرز بیان کی طرف جاتے ہیں (ایک دواہر اتلازم) طریقہ بالواسطہ کی جگہ جس میں ترجمہ کو ایک نمایاں مقام دیا جاتا ہے، ایک ایسے طریقہ نے لیلیٰ ہے جس کو اب اصطلاحی زبان میں ”طریقہ راست“ کہتے ہیں جس میں ترجمہ کو یا تو بہت ہی کم استعمال کیا جاتا ہے یا بالکل ہی استعمال نہیں کیا جاتا۔ بعض اوقات ”فطری طریقہ“ کی اصطلاح بھی اُس کے مترادف کی حیثیت سے اس بنا پر استعمال کی جاتی ہے کہ یہی وہ طریقہ ہے جس کے ذریعہ ہم مادری زبان سیکھتے ہیں۔ لیکن جب ہم ایک شیرخوار بچہ کی لاشعورانہ غاں غوں، جس کے ذریعہ وہ زبان کا استعمال سیکھتا ہے اور ایک دوسری زبان حاصل کرنے کے لئے کسی دس یا بارہ سالہ لڑکے کی شعورانہ کوششوں کے درمیانی فرق پر غور کرتے ہیں تو اس تمثیل کی کمزوری اور بے قاعدگی کافی واضح ہو جاتی ہے۔ اول الذکر بات کرنے کے ایک جبلی رجحان کے سوا کسی اور چیز کے بغیر ابتدا کرتا ہے۔

ثانی الذکر ایک زبان پر عملی عبور اور غالباً اس کی ساخت کے متعلق تصورات کی ایک وسیع عقبی زمین کے ساتھ ابتدا کرتا ہے۔ کوئی دوسری زبان فطرتی طور پر صرف اسی وقت حاصل کی جاسکتی ہے جبکہ بچہ کسی دوسری صنف میں یا ایسے گھر میں رہتا ہو جہاں دوسری زبانیں ہمیشہ برابر بولی جاتی ہوں۔ اس کی اہم خصوصیات | جیسا کہ ہم توقع کرتے ہیں طریقہ راست، میں کسی غیر ملکی زبان کی آوازوں کی ابتدائی

مشقوں کو بڑی اہمیت دی جاتی ہے۔ اس لئے ایک ایسے مدرس نے جس نے اچھی تیاری کی ہو، علم الصوت کے اصول کا مطالعہ کیا ہو گا۔ لیکن یہ سوالات کہ آیا ایک صوتی اتھی سکھائی جائے اور غیر ملکی الفاظ کے صوتی نقول کو پہلے استعمال کیا جائے ایسے سوالات ہیں جن کے مختلف مساوی سربرآوردہ اور کامیاب مدرسین کی آراء مختلف ہیں۔ دوسری ضروری چیز یہ ہے کہ جدید زبان کی تعلیم کے ساعت تعلیمی میں مادری زبان کو کمرہ جماعت سے حتی الامکان جلد نکال باہر کرنا چاہیئے اور یہ کہ ابتدائی سالوں میں اسباق زیادہ تر معمولی واقعات یا تصاویر یا پڑھنے کی کتاب پر مشتمل ہونا چاہیئے اور ایسے موضوعات کو ترجیح دی جانی چاہیئے جو اس ملک کی اجتماعی زندگی تاریخ اور جغرافیہ سے متعلق ہوں جس کی زبان سیکھی جا رہی ہے۔ تحریری انشا پردازی کے موضوع بھی ایسے ہی بحث ہوں گے۔ اس اثنا میں طالب علم گویا کہ خود اپنی قواعد اگائے گا اور اتنی کافی مثالوں سے دوچار ہونے کے بعد کہ وہ تعلیم کر سکے ایک یادداشت کی بیاض میں مختلف اشکال اور قواعد لکھ لے گا اور باقاعدہ قواعد کے استعمال کو ملتی رکھا جائیگا۔

ترجمہ | یہ سوال کہ آیا بعد کے مدارج میں مادری زبان سے ایک دوسری زبان میں اور دوسری زبان سے مادری زبان میں ترجمہ کرنے کی مشق کو تدریس کا ایک جز ہونا چاہیئے یا نہیں متنازعہ ہے۔ بعض لوگ ان مشقوں کو بالکل ہی ترک کر دینا چاہتے ہیں اور بعض مادری زبان سے کسی غیر ملکی زبان میں ترجمہ کرنے کی مشق کو ایک محدود حد تک باقی رکھنا پسند کرتے ہیں جو لوگ ترجمہ کو مطعون ٹھہراتے ہیں انکی یہ حجت ہے کہ چونکہ ہمارا اصلی مقصد یہ ہے کہ طالب علم کسی غیر ملکی زبان میں آزادی اور وضاحت کے ساتھ اپنے خیالات کا اظہار کر سکے اس لئے ہر اس قسم کی مشق سے جو ذہنی ترجمہ کی عادت کا باعث ہو سکتی ہے، احتراز کرنا چاہیئے اور یہ کہ اگر اس خطرہ کو ٹال بھی دیا گیا تو یہ ایک فضول اور بے کار مشق ہے کیونکہ جس شخص نے دو زبانوں میں اپنے خیالات کا اظہار کرنا سیکھ لیا ہو اس کو ایک زبان میں اس چیز کا ترجمہ کرنے میں کوئی وقت نہ ہوگی جس کو اس نے دوسری زبان میں پڑھایا دوسروں کو کہتے ہوئے سنا ہے جو لوگ ترجمہ کے حامی ہیں ان کا یہ کہنا ہے کہ جس خطرہ کا ابھی ابھی ذکر کیا گیا ہے وہ غیر حقیقی ہے بشرطیکہ اس مشق کا بہت زیادہ جلد آغاز نہ کیا جائے کیونکہ اس سے قبل جو کام کیا گیا ہے اس نے ڈھانچہ کی ایک مستحکم بنیاد قائم کر دی ہوگی اور برخلاف اس کے طالب علم کو اس کے محصلہ نسائی مواد پر حاوی کرنے زبان کی ساخت کے متعلق اس کی بصیرت کو واضح تر بنانے اور الفاظ کے معنی کے علم کو زیادہ پختہ اور صحیح بنانے کے لئے ترجمہ بڑی اہمیت رکھتا ہے۔

جغرافیہ اس مضمون کے | جغرافیائی تدریس کے صحیح مقاصد کے متعلق
تصور میں تبدیلیاں۔ | ایک مختصر سی تحقیق خاص طور پر ضروری ہے
کیونکہ اس ملک کے مدارس فوقانیہ میں

جغرافیہ کے ساتھ بڑی غفلت برتی گئی ہے اور جہاں کہیں بھی اس پر توجہ
دی گئی ہے وہاں اس کے متعلق ناموزوں تصورات رائج ہیں۔ ایک
عرصہ دراز تک جغرافیہ کو ایک بہت ہی معمولی قسم کے تذکرۃ البلد کے
مساوی تصور کیا جاتا تھا۔ جغرافیہ پڑھنے کے معنی یہ تھے کہ ایسے کتابوں
اور نقشوں سے واقفیت حاصل کی جائے جو راسوں، خلیجوں، جزیروں،
ملکوں اور شہروں کے تفصیلات سے محض پر ہوتے تھے۔ نقشہ نویسی کو
رائج کر کے اور آبشاروں، کنگروں، جھکے ہوئے مناظروں اور عجیب
قومی لباسوں کی جیسی عجیب چیزوں کو مختصراً بیان کر کے اس مضمون کی
یکسانیت کو رفع کرنے کی کوششیں کی گئیں لیکن ایسے مواد کا اضافہ،
جس سے ملاح افنانے گھڑتے ہیں، اس مضمون کو اتنا واقع بنانے کے لئے
کافی نہ تھا کہ وہ غور و فکر کرنے والے مدرسین سے اپنا احترام کرا سکتا
جب تک کہ جغرافیہ مختلف واقعات کا ایک غیر مربوط مجموعہ تھا اس کو
ایسے مضامین کے پہلو پہلو نہیں رکھا جاسکتا تھا جن میں خیال کا تسلسل
وارتباط اور یکسانیت و وحدت موجود تھے اس لئے جن مدرسین نے
جغرافیائی تدریس کو کم سے کم کر دیا انہیں مورد الزام نہیں بنایا جاسکتا
لیکن جدید جغرافیہ اس امر کا دعویٰ کرتی ہے کہ اس نے اپنے واقعات
کو مترا کر دیا اور ایک سائنس کا درجہ حاصل کر لیا ہے اور اس لئے اس کو
اس حوالے کے مقابل ہونا پڑا ہے۔ جغرافیہ کن طریقوں سے، کن اغراض

کے لئے، مکن عام تصورات کے لحاظ سے "زمین کی سطح کو بیان کرنے کی" کوشش کرتی ہے۔ ۱۔

اس سوال کے دو جواب معلوم ہوتے ہیں۔ اولاً یہ کہ یہ صحیح ہے کہ طبیعیات کی طرح جغرافیہ میں بھی گرمی اور سردی، متحرک ہوا اور پانی کا ذکر کیا جاتا ہے، حیاتیات کی طرح اس میں نباتی اور حیوانی زندگی کا اور ارضیات کی طرح اس میں اُن بناوٹوں کا ذکر ہوتا ہے جو زمین کے اوپر کے طبقہ میں رونما ہوتے ہیں۔ لیکن اگر سائنس کے یہ شعبے اس چیز کو دریافت کرتے ہیں کہ مختلف چیزیں کس طرح بنی ہیں اور ان کی تشیخ کس طرح کی جاسکتی ہے تو جغرافیہ میں یہ دریافت کیا جاتا ہے کہ ان چیزوں کو زمین کی سطح پر کس طرح تقسیم کیا گیا ہے۔ اگر تقسیم کے مفہوم میں ان کے محل وقوع کے ساتھ ان کے درمیانی تعلقات کو بھی شامل کر دیا جائے تو اس کو وہ عام تصور سمجھا جاسکتا ہے جو جغرافیہ کے مضمون میں پایا جاتا اور اس میں وحدت و یکسانیت پیدا کرتا ہے۔ طبیعی جغرافیہ میں یہ دریافت کیا جاتا ہے کہ زمین کی قدرتی شکلیں یعنی اس کے خشک اور تر حصوں، پہاڑوں، دریاؤں، سمندری لہروں، گرمی اور بارش کو کس طرح تقسیم کیا گیا ہے۔ سیاسی جغرافیہ یہ بتلاتی ہے کہ بنی نوع انسان نسلوں اور قوموں میں کس طرح منقسم ہو گئی ہے اور تجارتی جغرافیہ فاصلوں کے سائنس میں اس چیز کی تشریح کی جاتی ہے کہ زمین کی معاشی پیداواروں کی تقسیم کس طرح ہوئی ہے۔

آخر الذکر امر جغرافیائی علم کے دوسرے بنیادی پہلو سے ایما کرتا ہے یعنی یہ کہ اس کا آخری نتیجہ یہ ہے کہ جغرافیہ سے انسان کا خاص تعلق ہے

یہ زمین کو انسان کا گھر تصور کرتی، انسان کے فلاح و بہبود کے لحاظ سے تقسیم کی حقیقتوں کا مطالعہ کرتی اور انسان اور اس کے طبعی ماحول کے بین العملی کو واضح کرنے کی کوشش کرتی ہے۔ ایک ماہر حیاتیات کو حشرات الارض اور خس و خاشاک سے اتنی ہی دلچسپی ہو سکتی ہے جتنی کہ اُس کو مویشی اور اناج سے ہے۔ لیکن ایک ماہر جغرافیہ کی یہ کیفیت نہیں ہوتی تا وقتیکہ حشرات الارض کی تعداد اتنی زیادہ نہ ہو یا وہ اتنے مضر نہ ہوں کہ ان سے انسان کی فلاح و بہبود میں مداخلت ہوتی ہو۔ انسان سے اس خاص تعلق کا اظہار اس وقت کیا گیا ہے جب کہ ہم نے کسی گزشتہ باب میں جغرافیہ کو مضامین کے انسانی اور سائنسی فکروں کے بین بین رکھا ہے۔ اگر جغرافیہ کا تعلق ایک طرف طبعیات اور ارضیات سے ہے تو دوسری طرف تاریخ سے ہے۔ بعض اوقات "تاریخی جغرافیہ" کی اصطلاح کو ایک محدود معنی میں مختلف زمانوں کے سیاسی حدود کے مطالعہ کے لئے استعمال کیا جاتا ہے۔ لیکن وسیع تر اور بہتر معنی کے لحاظ سے تاریخی جغرافیہ کا مقصد اس چیز کا بتانا ہوتا ہے کہ گزشتہ زمانہ میں انسانی سوسائٹی اپنے گھر کی طبعی ساخت کی کس طرح تابع تھی اور قوانین قدرت نے تاریخی واقعات کے سلسلہ کو معین کرنے میں کس طرح مدد دی۔

جغرافیائی تدریس کے مقاصد | پس جغرافیائی تدریس کا نتیجہ یہ ہونا چاہیے کہ وہ طالب علم کو سب سے پہلے زمین کی سطح کی نمایاں خصوصیات، بڑے بڑے خشک اور تر حصوں کی تقسیم اور بڑے بڑے خشک حصوں کی جن میں پہاڑوں کے

زنجیرے ڈھال اور میدان شامل ہوں، عام ساخت کی ایک وضع ذہنی تصویر مہیا کرے ان چیزوں کی ذہنی تصویریں واضح ہونی چاہئیں تاکہ دریا کے نظام اور ساحل سمجھ میں آسکیں کیونکہ یہ خیال کیا جاتا ہے کہ آخر الذکر عام ساخت پر منحصر ہوتے ہیں اس کے بعد سمندروں اور سمندری لہروں، فضا اور آب و ہوا کی تقسیم اور نباتات اور حیوانات کی تقسیم کا مطالعہ کیا جائے گا۔ اس کے بعد اس سطح کا، جس کی ذہنی تصویر بنائی گئی ہے، سیاسی جغرافیہ کے موضوع کی حیثیت سے مطالعہ کیا جانا چاہیے کیونکہ اس کو مصنوعی طور پر تقسیم کر دیا گیا ہے یا انسان نے اس میں تبدیل و ترمیم کر دی ہے۔ سیاسی جغرافیہ کی حقیقتوں کے متعلق یہ تصور کرنا چاہیے کہ یہ ایک بڑی حد تک ان طبیعی حالات کا نتیجہ ہیں جن کا سابق میں مطالعہ کیا گیا ہے۔

ایک نقشہ کے متعلق کسی طالب علم کا جو تصور ہوتا ہے اس سے جغرافیائی تدریس کے صحیح اور غلط نقطہ نظر کے درمیانی فرق کی جیسی توضیح ہوتی ہے ایک نقطہ نظر سے یہ کہا جاسکتا ہے کہ جغرافیہ پڑھانے کا اصلی مقصد طالب علم کو اس قابل بنانا ہے کہ وہ نقشوں کو عجلت اور صحت کے ساتھ پڑھ سکے۔ اگر طالب علم کے خیال میں نقشہ محض ایک ایسی سطح ہو جس کو مختلف رنگوں سے رنگا گیا ہو اور جس پر مختلف لکیریں اور نقاط جڑ دے گئے ہوں۔ جن میں وہ بعض کو کم و بیش عجیب و غریب ناموں سے موسوم کرتا ہے، اگر وہ نقشہ میں سوچتا ہو اور اس کے خیالات نقشہ سے آگے نہیں جاتے تو اس کو حقیقی طور پر یہ نہیں معلوم ہے کہ نقشہ کا کیا مطلب ہے ایک اچھے طبیعی نقشہ کے مختلف رنگ اس کو اس قابل بنانا چاہیے کہ

وہ کسی ملک کی سطح کی صورت، اُس کے ڈھال، اُس کے دریاؤں کو
جدا کرنے والے اور دریاؤں سے سیراب ہونے والے حصّوں کی
ایک ذہنی تصویر فوراً قائم کر سکے۔ بے قاعدہ لکیروں سے ریتلا یا
پہاڑوں سے گھرا ہوا ساحل، وسیع بندرگاہ یا وسیع دریا اپنے شہروں
بلوں اور تجارتی اہمیت کی اپنی علامتوں کے ساتھ فوراً اُس کے
تخیل میں آجانے چاہئیں۔ محض نقشہ کو نہ کہ اُس ملک کو جس کی یہ
مناسبتگی کر رہا ہے، دیکھنے کی عادت جغرافیہ کے ایک سمجھ دار مطالعہ
کے لئے نہایت ہی مہلک ہے۔

انیسویں صدی عیسوی کے وسط سے
تاریخ کے مطالعہ میں ایک عجیب و غریب
تبدیلی واقع ہوئی ہے۔ اُس زمانہ
تک تاریخ عملاً عام ادب کا ایک شعبہ
تھی۔ مواد کی صحت کی نسبت کرتے

تاریخ حال حال میں ادبی
نقطہ نظر کی سائنٹیفک
زاویہ نگاہ میں تبدیلی۔

طرز بیان کی زیادہ اہمیت تھی اور مصنف اپنے سیاسی اور شخصی تعصبات
کو روکنے کی کوشش نہیں کرتا تھا۔ مورخین کے قدیم مکتب کے انگریزی
نمایندوں کی حیثیت سے ہیوم، گبن، میکالے اور کارلائل کے نام
فرا یاد آجاتے ہیں۔ لیکن ایک سائنٹیفک مورخ کو مثلاً فرمین اور
گارڈنر اس کے کام کا ایک بہت مختلف تصور ہوتا ہے۔ بلاشبہ
اقسام اقسام کے اسناد و خام مواد ہوتے ہیں جن کی مدد سے وہ
اپنا کام انجام دیتا ہے صحیح واقعات کو معلوم کرنے کے لئے وہ ان
اسناد کی خوب اچھی اندرونی اور بیرونی تنقید کرتا اور اس کے بعد

ایک باقاعدہ بیان کے لئے وہ ان واقعات کے گروہ بنانے اور ان میں ایک صحیح تعلق پیدا کرنے کی طرف قدم بڑھاتا ہے۔ وہ تقصیب سے بالاتر ہوتا اور اپنے مطلب کو واضح الفاظ میں بیان کرنے کے سوا کسی اور ادبی فرض کو تسلیم نہیں کرتا۔ وہ اخلاقی رائے زنی کو اپنے فرائض میں شمار نہیں کرتا اگرچہ وہ اخلاقیات کے طالب علم کے لئے مواد فراہم کرتا ہے۔ موجودہ واقعات کی ابتدا کو باواسطہ طور پر بتا دینے کے سوا وہ مختلف امور کے علی سرانجام کی رہنمائی بہم پہنچانے کا دعویٰ نہیں کرتا اور ایک مورخ کی حیثیت سے وہ صداقت کو خب الوطنی پر ترجیح دیتا ہے اس کا کام صرف اسناد سے استفادہ کرنا اور شہادت کی چھان بین کرنی ہے تاکہ وہ کسی قوم کی ترقی کے بعض پہلوؤں کا ایک واضح اور صحیح بیان پیش کر سکے۔ اگر وہ اپنے مضمون کے لئے اس کے علاوہ کسی اور قدر و قیمت کا دعویٰ کرتا ہے تو غالباً اس کی وجہ یہ ہوگی کہ تاریخ کا ایک دیانت دارانہ مطالعہ انسان کو کم سریع الاعتقاد اور زیادہ روادار بناتا ہے۔

کیا اس سے مدرسہ متاثر ہوتا ہے؟ مدارس میں تاریخی تدریس دی جاتی ہے وہ طریقہ کی اس تبدیلی سے کیونکہ متاثر ہوتی ہے؟ اولاً یہ کہ طالب علم اور عموماً مدرس کو اسناد سے بہت کم تعلق ہوگا یا کوئی تعلق ہی نہ ہوگا۔ اگرچہ اس امر کے متعلق آراء میں اختلاف ہے لیکن یہ ایک مشتبہ چیز ہے کہ آیا ثانوی مدارس کی

اعلیٰ جماعتوں میں بھی اصلی اسناد کی جانچ پڑتال کو کوئی واجبی جگہ حاصل ہے عام طور پر واقعات کو دوسروں سے سُن کر یا کتابوں کو پڑھ کر قبول کیا جائے گا۔ لیکن اس شرط کے ساتھ کہ اعلیٰ جماعتوں کے طلباء کو یہ بتلایا جانا چاہیے کہ ایک بڑا مورخ ان واقعات کے معتبر اور موثق ہونے کے متعلق اپنا اطمینان کس طرح کرتا ہے۔ اس کے علاوہ اگرچہ ایک مورخ مورخ کی حیثیت سے اخلاقی اور حب الوطنی میلانات سے کنارہ کرتا ہے تاہم ایک مدرس اگر وہ چاہے بھی تو مشکل ہی سے صحت منداخلائی رائے زنی اور ایک روشن حب الوطنی کی کشت کاری کے مواقع سے اجتناب کر سکتا ہے اور اگر وہ احتراز کر بھی سکتا ہو تو غالباً وہ ایسا نہ کرے گا۔ جو لوگ اُس کو ایک سائنٹیفک مورخ کا سر دھرانہ طرز اختیار کرنے کی صلاح دیتے ہیں وہ اس انسانی لڑکے سے بہت کم واقف ہوتے ہیں جس سے مدرس کو سابقہ پڑتا ہے۔

موزوں تاریخی مواد کا انتخاب | موزوں تاریخی مواد کا انتخاب کرتے وقت ہمیں بچہ کی فطرت سے بھی

جزاً رہنمائی حاصل کرنی چاہیے۔ اگر مدرسہ تاریخ واقعات اور سنین کا ایک اتفاقی مجموعہ نہ ہو تو مناسب ہے اور اگر ”بیانڈ باجہ اور ترم“ کی یعنی جنگوں کی تاریخ کو اس کے مناسب مقام پر رکھا جائے اور بادشاہوں اور امرا کے ذاتی افعال کو کسی قوم کی اجتماعی، عقلی اور حرفتی ترقی کے بیان کے واجبی طور پر ماتحت کر دیا جائے تو یہ بھی مناسب ہے۔ لیکن ہمیں اس حقیقت کو پیش نظر رکھنا چاہیے کہ ایک بچہ — بلکہ ایک اوسط بالغ آدمی بھی اداروں کی بہ نسبت اشخاص میں زیادہ دلچسپی لیتا ہے۔ تاریخ کی ایک

وسیع تر تدریس کے لئے جو دلیل پیش کی جاتی ہے اس کے یہ معنی نہ لئے جانا چاہیئے کہ ہم بچہ کو جلد جلد آگے بڑھا کر اس کو ”بیانیہ عمرانیات“ کی بحثوں میں قبل از وقت ابھادیں بلکہ اس کا یہ مطلب ہے کہ ہماری تاریخ میں نہ صرف آرکسار اٹس اور کیا کسٹن ہی شریک ہوں بلکہ اس کے حدود میں کرا مول اور نپولین بھی آجائیں۔ اس کا یہ بھی مطلب ہے کہ کسی شخص کی سوانح عمری کو محض ایک قصہ بنانے کے بجائے خواہ وہ کتنا ہی دلچسپ کیوں نہ ہو ہمیں چاہیئے کہ ہم اس کے ہیر و کو اس کے اجتماعی حالات کے درمیان رکھیں اور بچوں کو یہ محسوس کرنا چاہیئے کہ کس طرح اس کے افعال نے اجتماعی ترقی کی مدد یا مزاحمت کی۔

ابتدائی مدرسہ کے لئے | ابتدائی مدرسہ میں جس چیز کی زیادہ سے زیادہ توقع کی جاسکتی ہے وہ یہ ہے کہ

ہماری قومی تاریخ کے اہم پہلوؤں کو واضح طور پر بیان کیا جائے اور بہت سی صورتوں میں اس چیز کی تکمیل درسی کتاب کے مواد کی تشریح کے ذریعہ کی جاسکتی ہے۔ یونان اور روما کے ابدال کے متعلق بھی کچھ معلومات دی جانی چاہئیں اور بائبل کے اسباق کے ذریعہ اُس قدیم تمدن و تہذیب کا تصور پیدا ہونا چاہیئے جس کا موجودہ تمدن اس قدر رہین منت ہے۔

اور ثانوی مدرسہ کے لئے | ثانوی مدارس میں یونان اور روما کی تاریخ کا مطالعہ کیا جائے گا اور اگر بری

تاریخ کی تعلیم کو اس طرح وسیع کیا جائے گا کہ اس میں جدید یورپی تاریخ کے اہم اور تہمتوں کی کایا پلیٹ کرنے والے واقعات آجائیں گے عموماً وقت کی

قلبت اس عام خاکہ میں کسی دور کے مخصوص مطالعہ کے اضافہ کی مانع ہوتی ہے اور غالباً یہی مناسب ہے کہ تاریخ کی تدریس کو اس عام خاکہ ہی کی حد تک سختی سے محدود کر دیا جائے۔ اور ایک ممکنہ کلیاتی نصاب کے لئے تخصیص کو ملتوی رکھا جائے۔

مطالعہ قدرت اور سائنس | اس دور میں عام تعلیم کے کسی اسکیم میں قدرتی سائنس کے شمول کی مختلف وجوہ کی بنا پر تائید کی گئی ہے بعض

لوگ اس کی تدریس کو قوائے مشادہ کی تربیت کا ایک لاجواب ذریعہ تصور کرتے ہیں لیکن جیسا کہ ہم پڑھ چکے ہیں اس کا صرف یہی مطلب ہوگا کہ جو قوتیں کہ کسی طرح بھی خوابیدہ نہیں رہ سکتیں ان کی اس مخصوص سمت کی جانب رہنمائی کی جائے۔ دوسرے لوگ سائنس کی اس بنا پر تائید کرتے ہیں کہ اس کا عملی ضروریات سے ایک گہرا تعلق ہے۔ عضویات کی تائید اس وجہ سے کہ اس کا تعلق راست بقائے ذات سے ہے اور ریاضیاتی اور طبیعی علوم کی تائید اس لئے کہ انہیں فنون اور صنعتوں پر منطبق کیا جاسکتا ہے۔ لیکن یہ دلیل مدرسہ کی نسبت کرتے کسی فنی ادارے کے لئے زیادہ موزوں ہو سکتی ہے۔ مدرسہ میں تدریس کے اس شعبہ کا مقصد یہ ہوتا ہے کہ ہم اپنے ارد گرد کی چیزوں میں عاقلانہ دلچسپی لیں تاکہ جب کبھی ہم ان اشیاء پر نظر ڈالیں تو ہم حقیقتاً ان میں کچھ دلچسپیاں اور اس طرح ان چیزوں کے متعلق ایک خاص ذہنی کیفیت پیدا کر دیں تاکہ بچہ جس تجسس سے دنیا پر نظر ڈالتا ہے وہ ابتداء ہی میں سرد نہ پڑ جائے جو طالب علم اپنے ہی دیہات کے حیوانات اور نباتات سے

لا علم رہ کر بڑا ہوتا ہے وہ عموماً اس فرو گذاشت پر اسی قدر متاسف ہوتا ہے جس قدر کہ اس نے دوسرے شعبوں میں شائستگی حاصل کی ہے۔

حقیقی سائنس ابتدائی مدرسہ کیلئے ایک موزوں مضمون نہیں ہے۔

حقیقت حال یہ ہے کہ ثانوی مدارس کی اعلیٰ جماعتوں کے سوا زبان کے سائنٹیفک پہلوؤں کی طرح قدرتی سائنس بھی ایک بہت ہی محدود معنی میں مدرسی مضمون ہے۔ تعمیم شدہ

حقیقت کے نظام، جن پر لفظ سائنس کا حقیقی طور پر اطلاق ہوتا ہے۔ صرف اسی وقت کسی کی ملک ہوتے ہیں جبکہ انہیں محنت و مشقت کر کے حاصل کیا جائے۔ ”مادہ غیر فانی ہے“ یا سارے مادے، جب انہیں گرم کیا جاتا ہے، پھیلتے ہیں“ ان عام بیانات کی توضیح کے لئے دو اختبارات بتا کر ہم بلاشبہ نیچے سے یہ بیانات کہلا سکتے ہیں لیکن ایسے عمل کی وجہ سے قدرت کے ابتدائی مطالعہ کا مقصد جس خوبی سے فوت ہوتا ہے کسی اور عمل سے نہیں ہوتا۔ چودہ یا پندرہ سال کی عمر تک مناسب ہوگا کہ ہم عام اور باقاعدہ تدریس کی ساری کوششوں سے احتراز کریں اور اپنی تدریس کو مشاہدہ کی سطح پر رکھ کر واقعات کو احتیاط سے ذہن نشین کرتے جائیں اور ان میں آسان تقابل اور درجہ بندیاں کریں۔ اس کے علاوہ ہمارے لئے یہ مناسب ہوگا کہ ہم اپنی توجہ کو قدرت کے ایک ہی پہلو تک محدود نہ کر دیں بلکہ اس مواد کو ایک سیدھے سادے اور عام فہم طریقہ سے پڑھائے جس پر طالب علم بعد میں غور و فکر کر کے مختلف سائنس کی چیزیں دریافت کرے بشرطیکہ اس کا مذاق اس جانب

رہنمائی کرے۔

اسباق الاشیا

اپتالوزی کے اصول توضیحی تعلیم کو تدریس کے اس شعبہ پر منطبق کرنے کی کوشش نے انیسویں صدی عیسوی میں ایک ایسی شکل اختیار کی جس کو مسٹر اسپنسر نے بجا طور پر بیان کیا ہے کہ وہ اسباق الاشیا کا ایک ایسا نظام تھا جس کا تصور اچھا لیکن جس کا انتظام ناقص طور پر کیا جاتا تھا، عموماً اسباق الاشیا کے اسکیم مفید معلومات بہم پہنچانے کی غرض سے بچے کے تجربہ اور اس کی دلچسپیوں کا کوئی لحاظ کئے بغیر مرتب کئے جاتے تھے اس لئے ایک شہری مدرسہ کے بچے کو غالباً فصلوں کی آمد و رفت کے بہت سے حالات بتائے جاتے تھے۔ ایک خالص زراعتی ضلع کے مدرسہ میں کوئلہ کے کان اور ریشم اور شیشہ بنانے کے متعلق اسباق دئے جاتے تھے اس کے لازماً نتائج یہ تھے کہ اپنے اسباق کو موزوں طور پر واضح کرنے کی مدرس کی ہر کوشش کے باوجود تدریس مجموعی حیثیت سے محض الفاظ کی حد تک محدود ہوتی اور طالب علم کی کیفیت الفعالی ہوتی تھی۔ اس کے علاوہ اس معقول اصول کو کہ پیچیدہ درجہ بندیوں اور تقابل سے احتراز کیا جائے اور اس لئے ہر سبق میں اصلی دلچسپی خود چیز پر نہ کہ دوسری چیزوں سے اس کے تعلقات پر مرکوز رہے، مضحکہ آمیز طور پر بدل دیا گیا اور نہایت ہی غیر متجانس نوعیت کے موضوعات پر اسباق دئے جانے لگے۔ جن میں غور و فکر جس کو مشاہدہ سے میسر کیا جاتا ہے، انکی کوئی ضرورت ہی

نہ ہوتی۔

مطالعہ قدرت | حال حال میں امریکہ کی بعض تعلیمی تحریکوں کی وجہ سے جس تدریس کو اصطلاحی زبان میں ”مطالعہ قدرت“ کہا جاتا ہے اس پر بہت کچھ توجہ کی گئی ہے اور یہ اسباق الاشیا کی جگہ لے رہی ہے۔ لیکن یہ سوال کہ آیا یہ تبدیلی بالکل بہتر ہوگی یا نہیں مطالعہ قدرت کے اصطلاح کے معنی سمجھنے کے طریقہ پر منحصر ہے۔ بعض مقامات پر یہ تدریس اسباق الاشیا کو دوبارہ زندہ کرتی ہوئی معلوم ہوتی ہے۔ جس میں اسباق الاشیا کے سارے نقائص موجود ہیں۔ البتہ فرق اتنا ہے کہ قدرتی تاریخ پر خاص توجہ دی جاتی ہے۔ بعض لوگ خاص طور پر تیار کی ہوئی درسی کتابوں کو اپنی تدریس کی اساس بناتے ہیں جن کے مواد کے متعلق فرض کیا جاتا ہے کہ مدرس اس کی توضیح اور تشریح کرے گا۔ یہ ایک ایسا طریقہ ہے جس پر خواہ کتنی ہی اچھی طرح کیوں نہ عمل کیا جائے، جو قدرت کے ایک سچے محبت کرنے والے کے طریقوں اور اسپرٹ کے بالکل مخالف ہے۔ ایک دوسرا نقطہ نظر مطالعہ قدرت اور ابتدائی سائنس کو ایک ہی چیز سمجھتا ہے۔ اس لئے تا وقتیکہ اس کی تعمیر بہت احتیاط سے نہ کی جائے یہ سائنٹفک درجہ بندی اور اصطلاحوں کے قبل از وقت استعمال پر مائل ہوتا ہے ایک اور زاویہ نگاہ یہ ہے کہ نہ صرف مطالعہ قدرت اور ابتدائی سائنس دو جداگانہ چیزیں ہیں بلکہ اول الذکر کی تدریس اس کے مقاصد اور طریقوں کے لحاظ سے بالکل غیر رسمی اور بے قاعدہ ہونی چاہیے حتیٰ کہ اس کو نصاب میں یا کم از کم اوقات نامہ میں کوئی معین جگہ نہ دی جانی چاہیے، یہ کہ مدرس کے سنجیدہ کام کے علاوہ

اس کو ایک تفریحی مضمون ہونا چاہیئے اور جس طرح تدریس کے دوسرے شعبوں کی عموماً آزمائش کی جاتی ہے اس طرح اس کی آزمائش نہ کی جانی چاہیئے۔ مجموعی حیثیت سے غالباً محفوظ ترین طریقہ یہ ہے کہ کمرہ جماعت کی باقاعدہ تدریس جو موزوں نمونوں اور آلات کی مدد سے دی جائے، اور ایسے غیر رسمی وسائل کو ملا دیا جائے۔ جیسے کہ جفتریاں، رسالے، تعلیمی سیر و تفریح اور نوجوان مجبان قدرت کے کلب ہیں۔ جوں جوں طالب علم کی عمر بڑھتی جائے اس قسم کے نصاب کو زیادہ مربوط کیا جاسکتا ہے اور جب اس کی عمر چودہ سال کی ہو جائے تو اس وقت اس کو مناسب طور پر حقیقی ابتدائی سائنس کے بعض شعبوں کی زیادہ باقاعدہ اور صحیح تعلیم دی جاسکتی ہے۔

ثانوی مدارس میں سائنس | کم از کم مدارس ذکور میں جن شعبوں کا عام طور پر انتخاب کیا جاتا ہے وہ کیمیا اور

طبیعیات ہیں۔ اس انتخاب کی وجہ یہ ہے کہ ان کی نوعیت بنیادی ہے اگر طالب علم نے سائنس میں تخصیص کا تفسیقہ کر لیا ہو تو اس دلیل کی قوت بالکل ظاہر ہے۔ لیکن تاوقتیکہ ایسا نہ ہو حیاتیاتی علوم اور بالخصوص نباتیات کی موافقت میں بہت کچھ کہا جاسکتا ہے۔ ثانی الذکر کے لئے بہت پیچیدہ یا قیمتی آلات کی ضرورت نہیں ہوتی۔ اس کی ذاتی دلچسپی ظاہر ہے اور طالب علم کی بعد کی زندگی میں اس سائنس کی وجہ سے جتنا لطف حاصل ہوتا ہے اتنا کسی اور سائنس سے حاصل ہونے کا امکان نہیں ہے۔

ریاضیات انہیں کیوں پڑھایا جاتا ہے، ہم اس سے قبل اس نقطہ

نظر کی تائید کر چکے ہیں کہ ریاضیاتی مضامین کو ان کی راست عملی اہمیت کی بنا پر نصاب کا ایک ناگزیر جز تصور کرنا چاہیے اس کے اس مخالف زاویہ نگاہ کا کہ ان مضامین کی اصلی خوبی ان کے عقل کی سلی ہونے میں ہے، مدرسہ ریاضیات کے قدیم حدود پر بہت اثر ہوا۔ کیمبرج کے اُس مہندس کے قصد سے جو اپنے نو دریافت شدہ مسئلہ کی سب سے بڑی خوبی یہ سمجھتا تھا کہ وہ کسی کے لئے زرہ برابر بھی مفید نہیں ہو سکتا تھا اس امر کی کافی توضیح ہو جاتی ہے کہ زمانہ سابق میں ریاضیاتی مضامین کے تربیتی اثرات پر مبالغہ آمیز زور دیا جاتا تھا۔ مثالوں کے حل کرنے کے نظام کو پسند کیا جاتا تھا۔ درسی کتابیں نظری اور اس لئے مصنوعی قسم کی مثالوں سے معمور ہوتی تھیں جنہیں خاص طور پر ذہنی ورزش کے لئے مرتب کیا جاتا تھا اور مصنفین اس چیز کا بڑے فخر سے اظہار کرتے تھے کہ انہوں نے ایسی اتنی ہزار مثالیں جمع کی ہیں۔ ایک امریکی استعارہ کے بموجب طالب علم کو ”ربر چبانے“ میں مصروف رکھا گیا۔ جو جبرٹوں کیلئے ایک اچھی ورزش تھی لیکن ایک غیر قوت بخش غذا تھی۔ ذہنی تربیت اور ورزش کی دلیل کو جس کا حقیقی طور پر تدریس کے طریقہ سے تعلق ہے، فضول اور بیکار مواد کو عمداً شریک نصاب کرنے کی ایک معقول وجہ بتایا جاتا تھا۔ اس کا سب سے پہلا نتیجہ یہ ہوا کہ ریاضیات نظری اور ناقابل عمل ہو گئی اور اس کی زیادہ تر وجہ یہ تھی کہ یہ ان مضامین سے دور ہوتی چلی گئی جن پر اس کو منطبق کیا جاسکتا تھا نانیہ کہ ایک مقررہ وقت میں جو ریاضیاتی علم حاصل کیا جاتا تھا اس کی مقدار یا اس انگیزہ طور پر کم ہوتی تھی کیونکہ اس چیز کو نظر انداز کر دیا گیا کہ جب کسی اصول کو خوب اچھی طرح

واضح کر دیا گیا ہو اور اس کو موزوں مثالوں کے ذریعہ تقویت پہونچائی جا چکی ہو تو عجیب عجیب معموں کے حل کرنے میں تضحیح اوقات کے بجائے کسی جدید اصول کی طرف بڑھنے سے ریاضیاتی تربیت کی حقیقی غرض کی تکمیل زیادہ بہتر طور پر ہو سکتی ہے۔ اب ریاضیاتی مضامین کو زیادہ عملی اور زیادہ مفید بنانے کا ایک صحت مندرجہان پیدا ہو رہا ہے۔ جس میں خالص اور عملی سائنس اور روزمرہ زندگی کے امور پر ان کے انطباقات کو پیش نظر رکھا جاتا ہے۔ اس امر کو بھی روز بروز زیادہ تسلیم کیا جا رہا ہے کہ علامتوں کے الٹ پھیر کرنے میں چالاکي اور مقابلتہ بیکار سوالوں کے حل کرنے میں فراست کی بہ نسبت اصول کا ایک وسیع تر علم زیادہ اہم ہوتا ہے۔ عام طور پر طالب علم کو معمولی جبر و مقابلہ کی پگڈنڈیوں میں برسوں گھمایا گیا ہے حالانکہ وہ احصاء کے اصول پر باسانی حاوی ہو سکتا تھا۔

ریاضیاتی مضامین کے اس عام بیان کی طرف سے اب ہم ایک بنیادی شعبوں یعنی حساب، جبر و مقابلہ اور علم ہندسہ کی طرف رجوع کر کے ان کے حدود کو مختصراً بیان کرتے ہیں۔

حساب اگر ہم حساب کی کسی معمولی کتاب کے مواد کی جانچ کریں تو ہمیں معلوم ہوگا کہ ”قواعد“ کی دو مختلف قسمیں ہیں۔

ایک قسم وہ ہے جس میں ہندسہ کے عام اصول کا اظہار کیا گیا ہے۔ اور دوسری وہ جس میں کوئی جدید اصول نہیں بتائے جاتے لیکن جس میں حساب کے بنیادی اعمال کو بعض تصورات پر جن کی نوعیت بالکل نہیں تو زیادہ تر تجارتی ہوتی ہے، منطبق کیا جاتا ہے اس امتیاز کی

حب ذیل طریقہ سے توضیح کیجا سکتی ہے۔

خالص حساب	عملی حساب
ترقیم و شمار	پیمائش اور وزن کی اکائیاں
چار آسان قاعدے	”مربطہ“ قاعدے
کسرات	اکائی کا قاعدہ، سود
اعشاریہ	راس المال اور حصص وغیرہ
تناسب	

اب یہ دیکھا جائے گا کہ سیدھی جانب کے کالم میں حساب کے حقیقی اور لازمی عناصر کا خلاصہ دیا گیا ہے۔ اس میں جو قاعدے بتائے گئے ہیں وہ اس سائنس کے منطقی ڈھانچے ہیں اور اس لئے انہی پر اور ان سے جو اصول وابستہ ہیں ان پر زور دیا جانا چاہیے۔ تیز اور صحیح حساب کرنے کی عادت کی ضرورت کشت کاری کی جانی چاہیے لیکن جو طالب علم ان بنیادی اعمال کی محض نظری تشریح کے مبہم تصورات رکھتا ہو وہ حنا کے حقیقی معنی سے ناواقف ہوتا ہے۔ خواہ حساب کرنے میں اُس نے کیسی ہی چالاکی کیوں نہ پیدا کر لی ہو۔ کسی غیر متوقعہ مشکل کے پیش آجانے پر ہر جگہ لکیر کے فقیر کا جو حشر ہوتا ہے وہی حشر اس کا بھی لازمی طور پر ہوگا۔ جس لڑکے نے اصول پر حاوی ہوئے بغیر ”حساب کرنا“ سیکھ لیا ہے وہ بے بسی کے عالم میں اپنے استاد سے پوچھا کرتا ہے

۱۔ منطقی اس وجہ سے کہ بار بار جمع کرنا منطقی طور پر ضرب کی جانب، تفریق کی جانب تقسیم کی طرف، تقسیم کسرات کی جانب اور کسرات تناسب کی طرف رہنمائی کرتے ہیں۔

”جناب براہ کرم بتلائیے کہ یہ کس قاعدہ میں ہے؟“

تجارتی حساب پر ناواجبی | مذکور الصدر تختہ کی بائیں جانب کے
کالم سے اُن اُمور کا اظہار ہوتا ہے
زور کا دیا جاتا۔

جن پر حساب کے بنیادی اعمال کو عموماً
منطبق کیا جاتا ہے غالباً یہ کہنا تقریباً صحیح ہوگا کہ حساب کی ایک وسط
درسی کتاب کا یا امتحانی پرچہ سوالات کا نصف حصہ یہ اقتصادی اور
تجارتی حسابات لے لیتے ہیں۔ قدیم کتابوں میں مبادلہ اور حساب تجارت
کو علیحدہ قاعدوں اور مشقوں کے علیحدہ سلسلوں کا موضوع بنایا جاتا تھا، زیادہ
جدید کتابوں میں ان عجیب چیزوں کو ترک کر دیا گیا ہے لیکن اب بھی تجارتی
امور پر زور دیا جاتا ہے۔ اس طریقہ کے نتائج یہ ہوتے ہیں کہ موضوع
کے حقیقی اجزاء نظر سے پوشیدہ ہو جاتے ہیں، حساب کے انطباقات کے
حدود ناواجبی طور پر محدود ہو جاتے ہیں، تجارتی قاعدوں کی تدریس پر
اس قدر توجہ دی جاتی ہے کہ یہ اُس فنی تدریس کے مساوی ہو جاتی ہے جو
تجارتی اہلکاروں کے لئے موزوں ہوتی ہے، کم عمر لڑکوں کو ایک خاص
نظری طریقہ پر ایسے اُمور کی مشق کرائی جاتی ہے جو ان کے تجربہ سے بالکل
باہر ہوتے ہیں اور حساب کی تدریس لڑکوں کو ریاضیات کے اعلیٰ حصوں
کے لئے تیار نہیں کرتی کیونکہ اس کے اصول کو نظر انداز کر دیا جاتا ہے۔
وہ ایک دلیر آدمی ہوگا جو یہ کہیگا کہ اب حسابی تدریس ڈسے مارگن کے
اس احسن طعن کی انصافاً مستحق نہیں ہے کہ اس (حساب) کو بہت ہی مناسب
طور پر سیفرنگ کہا جاتا ہے۔ کیونکہ اس میں شروع سے

آخر تک عقل کو کوئی دخل ہی نہیں ہے یہ

جبر و مقابلہ | عام طور پر جبر و مقابلہ کے مطالعہ کو ثانوی مدرسہ کے لئے اٹھا رکھا جاتا ہے۔ ابتدائی مدرسہ کے (۱) ابتدائی مدرسہ میں۔

نصاب کے آخری حصہ میں اس کے شمول کے متعلق بہت ہی مختلف آرا اور عمل پائے جاتے ہیں۔ لیکن ہم یہ کہہ سکتے ہیں کہ ابتدائی مدرسوں کی اعلیٰ جماعتوں کے لڑکوں کا وقت زیادہ منفعت بخش طور پر صرف ہوگا۔ اگر انہیں تجارتی حساب کی غیر حقیقی سوالوں اور پیچیدہ عددی معمول کے بجائے جن سے حساب کے اصول کے متعلق کوئی مزید بصیرت حاصل نہیں ہوتی، ابتدائی جبر و مقابلہ کے سوالوں کے حل کرنے میں مشغول رکھا جائے۔ لیکن جس طرح کہ جبر و مقابلہ کو عام طور پر پڑھا جاتا ہے اس کی افادت کے لحاظ سے ان دونوں راستوں میں سے کسی ایک کے انتخاب کرنے کی بہت کم گنجائش ہے کیونکہ طالب علم کو اس چیز میں جو اس کو علامتوں کے پراسرار گرد ہوں کی محض شعبہ بازی معلوم ہوتی ہوگی، اتنے عرصہ تک مشغول رکھا جاتا ہے کہ وہ ان مشقوں کے معنی اور مقصد سمجھنے سے قبل مدرسہ کو خیر باد کہتا ہے۔ سادہ مساوات اگر یہ اس مضمون کو پڑھنے کا طریقہ نہ بھی ہو تو

۱۔ اسی مصنف نے یہ بھی کہا ہے کہ سو اہویں صدی عیسوی کے اختتام سے قبل تجارتی حساب کی معمولی وضع، جو اس زمانہ سے ہم لوگوں میں رائج ہے، تشکیل پا رہی تھی اور یہ کہ ”اس ملک میں ثبوتی حساب کو تجارتی مدرسہ کے حساب دانوں نے تیار و برباد کیا یا اس کی ترقی کو روک دیا“ ”حسابی کتب“ ہتھکڑی، صفحہ ۲۱۔

حتی الامکان جلد شروع کر دینے چاہئیں اور اصطلاحی اعمال کو آسان مسائل پر عملی انطباقات کا ماتحت ہونا چاہیے۔

(۲) ثانوی مدرسہ میں | چونکہ ثانوی مدرسہ کا نقطہ نظر وسیع تر ہوتا اور یہاں وقت بھی کافی ہوتا ہے اس لئے اس میں

ابتدائی سے الجبرائی شکل کے احساس کی کشت کاری پر اور اس مضمون کے محض مشکلات کی تفہیم پر زیادہ توجہ دی جائے گی۔ اگرچہ ایسے قضا یا کو جیسا کہ ضرب میں علامتوں کا قاعدہ ہے، سختی سے بتانے کے بجائے توضیح کے ذریعہ واضح کرنا چاہیے لیکن طالب علم کو علامتوں کے محض الٹ پھیر کرنے میں چالاک نہیں بلکہ علامتوں کی زبان میں سوچنا سکھانا چاہیے۔ بعض اوقات جبر و مقابلہ کو جس طرح پڑھایا جاتا ہے وہ اس سے کچھ زیادہ نہیں ہوتا کہ علامتوں کے مقررہ گروہوں سے میکانیکی طور پر ایسے جوابات حاصل کئے جائیں جیسے کہ کتاب کے آخری حصہ میں دیے ہوتے ہیں۔ جدید درسی کتب میں "ابواب کی بہت زیادہ درجہ بندی کرنے کی رجحان کی وجہ سے اس خرابی میں اور شدت پیدا ہو گئی ہے۔ ایک طرز کا طریقہ یا مثال دیا جاتا ہے اور اس کے بعد بالکل اسی نوعیت کے سوالات کا ایک گروہ دیدیا جاتا ہے۔ اس کے بعد ایک دوسری طرز کی مثال اور دوسرے ایسے ہی سوالات کا گروہ آتے ہیں و قس علی ہذا۔ لہذا اس طرح فراست اور غور و فکر کو استعمال کرنے کے سارے مواقع کو قربان کر کے وضاحت

حاصل کی جاتی ہے۔ اس کے علاوہ درسی کتب کی بنائی ہوئی مثالیں ویسی نہیں ہوتیں جیسی کہ عموماً بعد کی عملی زندگی میں پیش آتی ہیں اس لئے اگر معکوس اعمال مثلاً مساوات کی تصدیق اور پڑتال، ان مثالوں میں سے اکثروں کی جگہ لے لیں تو غالباً بہتر ہو گا۔ کتابوں میں جو جواب دئے جاتے ہیں ان میں اکثروں کو منصفہ شہود پر آنا ہی نہ چاہیے۔ طالب علم کو اپنے کام کی صحت کی آزمائش معکوس عمل کے ذریعہ کرنا سیکھنا چاہیے

اس شخص کے لئے جو اعلیٰ ریاضیات علم ہندسہ اس کو کیوں کی تعلیم پانے کا ارادہ رکھتا ہو علم ہند پڑھایا جاتا ہے۔ کی قدر و قیمت کا فی ظاہر ہے۔ لیکن

یقیناً یہ معلوم کرنے کی ضرورت ہے کہ اس کو ہر کس و ناکس کو کیوں پڑھایا جاتا ہے۔ جو لوگ ذہنی ورزش کو انتخاب مضامین کی اس تصور کرتے ہیں ان کے ہاں بلاشبہ اس کا جواب موجود ہے۔ لیکن ہم نے اس نظریہ کو قبول نہیں کیا ہے جس کے وجوہات کے اعادہ کی یہاں ضرورت نہیں ہے۔ ایک مدرسہ مضمون کی حیثیت سے علم ہندسہ کی قدر و قیمت واقعاً اس حقیقت میں مضمر ہے کہ اس کی حقیقت یہی نہیں کہ پڑھنے والے کی سمجھ میں آتی ہیں بلکہ ان کا تعلق بنیادی بھی ہے ہر شخص کے معمولی غور و فکر کا ایک بڑا حصہ مکانی اضافوں کی اصطلاحوں میں ہوا کرتا ہے۔ یہ صحیح ہے کہ جن لوگوں کا تعلق بعض حرفوں اور پیشوں سے ہوتا ہے ان کی ذہنی زندگی میں جسامتوں، فاصلوں اور تناسبوں کے تصورات ایک مخصوص اہم کام انجام دیتے ہیں۔ لیکن کوئی شخص ایسا نہیں ہے جس کو ان تصورات سے

روزمرہ کام نہ پڑتا ہو اور جس کے لئے ابتدائی علم ہندسہ کی تدریس بے کار ہوگی۔

عملی یا تجرباتی علم ہندسہ | قوائی نفعیات اور قوتوں کی باضابطہ تربیت کے متضائف تعلیمی اُصول کی وجہ سے لوگ یہ یقین کرنے لگے کہ علم ہندسہ کی قدر و قیمت تقریباً تمام تر اس کے تربیتی پہلو میں مضمر ہے۔ اس لئے یا تو اقلیدس کے جیسے کسی سخت نظام کو اختیار کرنے کا یا اس مضمون کو بالکل ہی ترک کر دینے کا رواج عام ہو گیا ہے۔ لیکن ہمیں علم ہندسہ کی حقیقتوں کے علم اور علم ہندسہ کے حقیقی استدلال کے علم میں امتیاز کرنا چاہیے اول الذکر کو ثانی الذکر کے بغیر تجرباتی اور عملی توضیحات کے ذریعہ حاصل کیا جاسکتا ہے۔ ریاضیاتی متخصص قوائی نفعیات اور کشت کاریہ والی تدریسیات سے تائید پا کر توضیحی اور ایجادی قسم کے علم ہند کا مذاق اڑانے کا عادی ہو گیا ہے گویا کہ جس شخص نے اقلیدس یا ایسے ہی کسی دوسرے نظام کا مطالعہ نہ کیا ہو اس کو حقیقتاً یہ جاننے کا کوئی حق نہیں ہے کہ کسی مثلث کے تینوں زاویے دو زوایاے قائمہ کے مساوی ہوتے ہیں یا مثلث قائم الزاویہ کے دو ضلعوں پر کے مربع کا مجموعہ وتر پر کے مربع کے مساوی ہوتا ہے۔ اگر عملی طریقوں کو انہی اغراض کے حاصل کرنے کے لئے، جو نظری طریقوں کے ذریعہ حاصل کئے جاتے ہیں، ایک قریب تر راستہ تصور کیا جاتا تو صرف اسی وقت ایسی تضئیک جائز ہوتی لیکن یہ چیز یہاں متنازع فیہ ہے ہی نہیں۔

اگر ابتدائی مدارس میں علم ہندسہ پڑھانا ہی ہے اور مقرون حقیقتوں کے متعلق کچھ جاننے سے قبل ثانوی مدارس کے کم عمر طلباء کو علم ہندسہ کے مجرد استدلال کے رموز سے قبل از وقت پریشان کرنا منظور نہ ہو تو تجرباتی تدریس کی تائید کی جانی چاہیے اور اس امر کو تسلیم کرنا چاہیے کہ علم ہندسہ کے علمی، قضایا، جنہیں کاغذی خاکوں، تراشیدہ ٹکڑوں، دفنی نمونوں اور رولر اور پرکار کی مدد سے حاصل کیا جاتا ہے، بذات خاص قدر و قیمت رکھتے ہیں اگرچہ مہندس کے نقطہ نظر سے یہ قدر و قیمت عارضی ہی ہوتی ہے۔ جس چیز پر اسرار کرنے کی ضرورت ہے وہ یہ ہے کہ گویا تدریس کو سختی کے ساتھ بیانیہ نہ ہونا چاہیے لیکن اس میں لاپرواہی اور پوہڑن کو کوئی بار نہ ملنا چاہیے۔ پیائشیں ٹھیک ٹھیک ہونی چاہیے اور عام طور پر عمل کے طریقوں کو کمرہ جماعت میں استعمال کرنا چاہیے۔

نظری یا بیانیہ علم ہندسہ | نظری علم ہندسہ کی تدریس کو ثانوی مدرسہ کے لئے محفوظ کیا جانا چاہیے اور یہاں بھی اگر کسی ریاضیاتی میلان کا اظہار نہ کیا جائے تو اس کی تدریس کو زیادہ عرصہ تک جاری نہ رکھنا چاہیے۔ جس طالب علم کو اس مضمون سے دلچسپی نہ ہو اور جو اس چیز کی قدر و قیمت کا اندازہ لگانے سے قاصر ہو کہ کیوں ان حقیقتوں کو جو مضحکہ آمیز طور پر واضح اور ظاہر ہیں ثابت کرنے کی زحمت گوارا کی جائے اس کو اقلیدس کی چھ کتابوں کی تکلیف دہ تدریس سے مستثنیٰ کر دینا ہی بہتر ہے۔ بطرح کہ علمی علم ہندسہ کی پیائشیں صحیح اور بالکل ٹھیک ہونی چاہئیں اسی طرح

نظری علم ہندسہ کے ثبوت بھی بالکل واضح ہوں اور انہیں پوری طرح سمجھ لیا گیا ہو۔ اس کا مطلب یہ ہوا کہ بعض نکات کے متعلق منطق کے آسان اصول پر یا۔ اگر اس سے کم مرتبت فقرہ پسند ہو، ایک جملہ کے اجزا کے باہمی تعلق پر ایک مختصر مقدمہ کی ضرورت ہوگی مثلاً صرف اسی طریقہ سے منقلب قضیہ کے ایک جداگانہ ثبوت کی ضرورت کو واضح کیا جاسکتا ہے۔

اقلیدس | اس ملک میں اقلیدس کی مبادیات کو نظری علم ہند کا نظام ایک طویل عرصہ سے تسلیم کیا جا رہا ہے لیکن اس چیز کی قوی شہادت موجود ہے کہ اب ایک مقدس دینی کتاب کی حیثیت سے اس کی حکومت کا خاتمہ ہو چکا ہے۔ اس میں کوئی شک نہیں کہ استصواب کے ایک مشترک اور عام معیار کی موجودگی سے کسی قدر سہولت ہوتی ہے لیکن ایسا معلوم ہوتا ہے کہ اس سہولت کو بہت زیادہ دام میں خریدا گیا ہے۔ ہندوین اور مدرسین دونوں اس امر پر متفق ہیں کہ بیانیہ علم ہندسہ کے ایک ابتدائی مضامین کی حیثیت سے اقلیدس کے تقاضوں کی تعداد نہ صرف کثیر ہی ہے بلکہ سنجیدہ بھی ہے۔ اپنے مفروضات کی تعداد کو کم سے کم کر کے کوشش میں اقلیدس منطقی تصبیوں کو اس طریقہ سے مڑوڑتا ہے کہ یہ ایک مبتدی کے لئے پریشان کن ہو جاتے ہیں۔ اس نے تحلیل کے عمل کو ہمیشہ ترک کر دیا ہے اور اپنے ایک خاص راستہ اختیار کرنے کی مجبوری کی کبھی کوئی وجہ نہیں بتاتا۔ اس کو کسی اصطلاح کی معنی کی تقسیم کا کوئی تصور ہی نہیں ہے مثلاً اس کے نزدیک ایک

زاد یہ ہمیشہ ایک نوکدار کونہ ہوتا ہے لیکن جب وہ اپنی چھٹی کتاب کے تینتیسویں قضیہ پر پہنچتا ہے تو وہ دو زوایائے قائمہ سے بڑے زاویوں کا ذکر کرتا ہے محض تین کی خاطر وہ ان طریقوں میں امتیاز نہیں کرتا جن کے ذریعہ ہم اصطلاحوں کے معنی سمجھتے ہیں۔ مثلاً وہ ایک خط راست کی تعریف مشکل اور پیچیدہ طریقہ سے کرتا ہے۔ سب سے آخری بات یہ ہے کہ دوسرے علوم کی طرح علم ہندسہ کے طریقوں اور اس کی اصطلاحوں میں بھی ترقی ہوئی ہے اور کسی بتدی کے سامنے اس مضمون کو پیش کرتے وقت اس ترقی کا لحاظ کیا جانا چاہیے۔

نقش کشی۔ ایک عام تعلیم کی جز کی حیثیت سے اس کا جواز۔ بالکل حال حال میں ہر شخص کی مدرسہ تدریس کے نصاب کی صف میں نقش کشی کو اس کے ایک

منزوری جز کی حیثیت سے جگہ دی گئی ہے۔ موسیقی کی طرح اس کو بھی پہلے ایک ایسا نام نہاد تہذیبی کمال یا آرائشی جو ہر تصور کیا جاتا۔

۱۔ اسمتھ کی یونانی اور رومانی سوانح کی لغت میں ڈے مارگن کا مضمون "اقلیدس" ملاحظہ ہو۔ آقلیدس کو شریک نصاب رکھنے کے متعلق جو دلائل پیش کئے گئے ہیں ان کے لئے سی ایل ڈاجن کی فرحت بخش کتاب اقلیدس اور اس کے جدید رقیب ملاحظہ ہو۔ اور ٹاڈ مینٹر کی کتاب مضامین کی کشمکش میں "ابتدائی علم ہندسہ" پر جو مضمون ہے وہ بھی ملاحظہ ہو۔

جس کا معمولی نصاب پر اضافہ کیا جاتا تھا اور جس کی حیثیت "افزودہ" مضمون کی ہوتی تھی اور جس کے متعلق خیال کیا جاتا تھا کہ یہ نوجوان خواتین کی ضروریات کے لئے خاص طور پر موزوں ہے۔ لیکن ان قیود اور پابندیوں کے علاوہ اس کی تدریس میں بہت سی قابل خواہش چیزوں کو نظر انداز کر دیا جاتا تھا۔ جو تصویریں اتاری جاتی تھیں وہ اکثر دفعہ دوسروں کی تصویروں کی غیر خلصانہ نقلیں ہوتی تھیں جو طالب علم اور مدرس کی متفقہ کوشش کا اور غالباً زیادہ تر ثانی الذکر کی کوششوں کا نتیجہ ہوتی تھیں۔ اس ملک میں نقش کشی کو ایک عام تعلیم کا جز بنانے کی سب سے پہلے کوشش جنوبی کنزنگٹن کے عہدہ داروں نے کی لیکن ان کی سکیمیں زیادہ تر صنعتوں میں نمونے بنانے کے کام کو ترقی دینے کے خیال سے مرتب کی گئی تھیں اس لئے ان میں مروجہ نمونوں اور علم ہندسہ کے نمونوں کی نقش کشی پر بہت زیادہ زور دیا گیا تھا اور قدیم طریتہ کے بہترین اجزا کو نظر انداز کر دیا گیا تھا۔ اس میں ایک عام تعلیم کے اغراض اور فنی تدریس کے مقاصد خلط ملط ہو گئے ہیں اور ۱۸۸۹ء کی کمیشن کی رپورٹ کے بعد جو تبدیلیاں کی گئیں ان سے ابتدائی مدارس کے نصاب ناموں میں اور بھی زیادہ پریشان خیالی پیدا ہو گئی۔ اس کے علاوہ محض نقل کرنے پر جو زور دیا جاتا تھا اسکی وجہ سے اور اس زمانہ میں جدت طلب نمونے بنانے کا جو رواج تھا اس کی عدم موجودگی کے باعث ان یکطرفہ مقاصد کی بھی تکمیل نہوسکی جن کے حصول کے لئے تدریس کے اس اسکیم کو مرتب کیا گیا تھا۔ پس نمونہ سازی کو ترقی دینے کے اصول کو ایک ناموزوں

رہنمائی کرنے والے اُصول کی حیثیت سے نظر انداز کر کے ہم پوچھ سکتے ہیں کہ ایک عام تعلیم میں نقش کشی کے حقیقی مقاصد کیا ہیں؟ بعض لوگوں نے اس سوال کے جواب میں اُن بے شمار حرفتوں اور پیشوں کا حوالہ دیا ہے جن میں نقش کشی مفید یا ناگزیر ہے لیکن یہ بھی فنی تدریس کا کام ہے جو مضمون ایک ایسے شخص کے لئے مفید ہے جو تعمیرِ اکمنہ کا کام یا انجینئرنگ کا پیشہ اختیار کرنے والا ہو۔ اس کا ایک ایسے شخص کو پڑھانا ضروری نہیں ہے جو مزدور، دوکاندار، وکیل یا طبیب ہونے والا ہو۔ دوسرے لوگوں نے ہمارے سوال کے جواب میں نقش کشی کی بالواسطہ تربیت کی مختلف شکلوں کی تفصیل دی ہے۔ یہ دعویٰ کیا گیا ہے کہ نقش کشی سے واضح اور صحیح مشاہدہ کی ترقی ہوتی ہے اس سے لمس کے مخصوص اعضا میں استحکام اور نزاکت پیدا ہوتی ہے، ذہنی شبہات کے محفوظ رکھنے میں اس سے مدد ملتی ہے، اس کی وجہ سے تعمیر اور ایجادِ تخیل کو استعمال کرنا پڑتا ہے اور اس سے باقاعدگی اور صفائی کی عادتوں کی تربیت ہوتی ہے۔ اس میں شک نہیں کہ اس بیان میں بہت کچھ صداقت ہے کیونکہ دوسرے مضامین کی طرح نقش کشی کا اس کا اپنا ایک خاص نفسیاتی مقام اور قدر و قیمت ہے۔ لیکن دوسری صورتوں کی طرح اس صورت میں بھی یہ دلیل بذاتہ ناکافی ہے۔ اولاً یہ کہ یہ چیز کسی طرح بھی واضح نہیں ہے کہ ان نتائج کو دوسرے طریقوں سے حاصل نہیں کیا جاسکتا اور ثانیاً یہ کہ محض تربیتی امور سے نقش کشی کا نصاب مرتب کرنے میں کوئی مدد نہیں ملتی کیونکہ متذکرہ صدر تربیت کو کسی بد وضع، منحرف اخلاق یا بے معنی چیز کی بھی نقل کر کے حاصل کیا جاسکتا ہے اس کی ایک

موزوں مثال کی حیثیت سے اس حقیقت کو بیان کیا جاسکتا ہے کہ تدریس کے اس نصاب کے بموجب جو ہمارے ابتدائی مدارس میں مدتوں جاری رہا بچہ کو دو سال تک صرف اقسام اقسام کی لکیریں کھینچنے کی مشق کروائی جاتی تھی۔

نقش کشی کو عام تعلیم کا ایک عنصر تصور کرنے کی اصلی وجہ اس کی اس افادت میں مضر معلوم ہوتی ہے کہ وہ نقلی یا تصویری اظہار کا ایک ذریعہ ہے۔ پینل کے استعمال کرنے کے ہنر کو تقریباً تمام مدرسی مشاغل کو آگے بڑھانے کا ذریعہ بنایا جاسکتا ہے خواہ وہ ادبی ہو جیسا کہ تاریخ کی صورت میں ہو گا یا سائنٹفک ہو جیسا کہ مطالعہ قدرت کی صورت میں ہو گا اور مدنی زندگی کے اختتام کے بعد مہارت محصلہ اس حرفت یا پیشہ کے لئے مفید ثابت ہو سکتی ہے جس کو منتخب کیا گیا ہو اور موسیقی کے مذاق اور مہارت کی طرح یہ بھی زندگی کے اوقات فرصت کی نوعیت کو اعلیٰ ترین میں یقیناً مفید ہوگی۔ کیونکہ فن کے شوالے میں بہت سے لوگ جو بلند ترین مقام پر کھڑے نہیں ہو سکتے زمین کے قریب ایک محفوظ کونہ پاسکتے ہیں" فن کی شریف ترین مثالوں کی ہمدردانہ لطف اندوزی سے اور ان جدید مسرتوں سے جن سے گھر اور زندگی کی معمولی چیزیں معمور ہو سکتی ہیں ناچیز کوششوں کو ان کا صلہ مل جائے گا۔ لیکن طالب علم کو محض شکل سازی کی قواعد کی مشق کرانے سے یہ نتائج حاصل نہیں ہو سکتے۔

پیکر سازی تدریس کے ایک عنصر کی حیثیت سے پیکر سازی پر بھی بالکل ایسے ہی خیالات کا انطباق ہو سکتا ہے۔ جس طرح کہ نقش کشی کی مشق بچہ کی اس قدرتی رجحان پر مبنی ہے کہ وہ

اپنے خیالات کا اظہار کا غذا اور پیل کے ذریعہ کرنا چاہتا ہے اسی طرح مٹی کی نمونہ سازی اُس جبلت کے مطابق ہے جو اپنا اظہار مٹی کی کچھریوں اور برت کے آدمی کے ذریعہ کرتی ہے۔ از روئے انصاف یہ کہا جاسکتا ہے کہ نمونہ سازی بعض امور کے لحاظ سے نقش کشی سے بہتر ہے کیونکہ اول الذکر میں مختلف چیزوں کو اُن کی اصلی ہئیت میں اتارا جاتا ہے لیکن ثانی الذکر میں ان کی ذوالبعادی شکل بنائی جاتی ہے۔ بہر حال اُس میں کوئی شک نہیں کہ جغرافیائی تدریس کے شعبہ کے لئے جغرافیائی شکلوں کے ڈھانے کی مشق بے انتہا قدر وقعت رکھتی ہے اور موزوں قدرتی اشیا کے نمونے بنوا کر خوبصورت چیزوں کی ابتدائی محبت کو ترقی دی جاسکتی ہے۔

دستی تدریس [نقش کشی کی] دستی تدریس کی بھی مختلف وجوہ کی بنا پر سفارش اور تائید کی گئی ہے۔ اس کے زیادہ جو شیلے حامیوں کے بیان کے مطابق بہت ہی کم عقلی یا اخلاقی خوبیاں ایسی ہوں گی جن میں دستی تدریس سے بالراست تقویت نہ پہنچتی ہو مگر خلاف اس کے دوسرے لوگ اس بھدی افادی دلیل کو پیش کرتے ہیں کہ لکڑی کے کام کے آلات کے استعمال کی ضرورت عام طور پر پڑتی ہے۔ بہر حال ہم نے نقش کشی کی تدریس کے متعلق جو کچھ کہا ہے اس کا کم از کم مساوی قوت کے ساتھ اس پر بھی اطلاق ہوتا ہے۔ تاوقتیکہ اس کا بچہ کے دوسرے مشاغل کے ساتھ تعلق پیدا نہ کیا جائے اور اس طرح اس کو اظہار ذات کا حقیقی

ذریعہ نہ بنایا جائے اور تا وقتیکہ اس کو ابتدائی حسن کارانہ تربیت کے مقاصد کو آگے بڑھانے کے لئے استعمال نہ کیا جائے تدریس کے ایک عام نصاب میں اس مضمون کی شرکت کے جواز کو ثابت کرنا بہت مشکل ہے اور ایسے اغراض کے لئے بھی چکنی مٹی کی جیسی چیز، جس کو آسانی سے اقام اقسام کی شکلیں دی جاسکتی ہیں، مدرسہ اغراض کیلئے لکڑی اور لوہے سے بہتر معلوم ہوتی ہے۔ اگر اس کے علاوہ یہ محنت بھی پیش کی جائے کہ مدرسہ کی ورک شاپ محنت کی عظمت کا احترام پیدا کرتی ہے تو اس بحث کو تسلیم کر لینا چاہیے لیکن اس شرط کے ساتھ کہ اولاً اس اعلیٰ مقصد کو اور طریقوں سے بھی حاصل کیا جاسکتا ہے جنہیں اختیاری ہونا چاہیے اور ثانیاً یہ کہ ایسی محنت کی پیداواروں کو مفید یا خوبصورت ہونا چاہیے اور انہیں آلات کے استعمال کی محض باضابطہ مشق کی خاطر منتخب نہیں کرنا چاہیئے۔ ایک نظام کسی لڑکے کو لکڑی کے علاحدہ علاحدہ جوڑ بنانے میں ایک طویل عرصہ تک مشغول رکھتا ہے جو یقیناً خوبصورتی سے عاری ہوتے ہیں اور اتنے ہی یقینی طور پر جلانے کے کام آنے کے سوا ان سے اور کوئی فائدہ حاصل نہیں ہوتا۔ سلائیڈ اس سے بہت بہتر تھا لیکن اس کے حامیوں نے اس نظام کے پودے کو اس کے پیدائشی مقام سے اکھڑ کر بچنے اس ملک میں لگانے کے جوش میں اس حقیقت کو بھلا دیا کہ ہمارے ملک میں ان چیزوں کے بنانے کے لئے لوہا کس قدر زیادہ استعمال کیا جاتا ہے جو اسکا بنڈی نیویا میں لکڑی سے بنائی جاتی ہیں۔

قنون خانہ داری | لڑکیوں کی تدریس میں متذکرہ صدر دہی مشاغل

جگہ عام طور پر کلاً یا جزاً بعض فنون خانہ داری لے لیتے ہیں بالخصوص سوزن کاری اور طباطبائی لیکن یہ امر واضح ہے کہ یہ تشبیہ مکمل نہیں ہے کیونکہ اگر بعد کی زندگی میں مقابلتہ بہت کم لڑکوں کو ان دستی فنون کے بالراست استعمال کرنے کی ضرورت ہوگی جو عام طور پر مدرسہ میں پڑھائے جاتے ہیں تو بہت کم لڑکیاں ایسی ہوں گی جنہیں سینے پرونے کی اور غالباً پکانے کی ضرورت نہ ہوگی اور اس سے بھی کم لڑکیاں ایسی ہوں گی جو ان فنون کو سیکھنے کی وجہ سے زندگی میں اپنے متعلقہ فرائض کو زیادہ بہتر طریقہ پر انجام نہ دیں گی۔ لیکن بالغ عورتوں کے لئے ان فنون کی تقریباً عام اہمیت نصاب میں ان کی شرکت کو جائز ثابت کرنے کے لئے کافی ہے تا وقتیکہ اس چیز کو بھی ثابت نہ کیا جاسکے کہ یہ طالب علم کی بچپن کے حدود میں داخل ہیں کیونکہ اگر ایسا نہ ہو تو ہم اس کو ایک قسم کی فنی تدریس پانے پر قبل از وقت مجبور کر دیں گے۔ لیکن اکثر صورتوں میں بچہ کے اپنے بزرگوں کی تقلید کرنے کے رجحان سے یہ شرط کافی پوری ہو جاتی ہے۔ کیونکہ عام طور پر کوئی لڑکی سوئی کے استعمال اور باد چرنا کے بعض کاموں میں اپنے ارد گرد کے لوگوں کی تقلید کرنے کی خواہش کا اظہار بہت جلد کرنے لگتی ہے۔ اب جب کہ یہ دونوں شرطیں عام طور پر پوری ہو جاتی ہیں یعنی بالغوں کے لئے اس کا عملاً عام طور پر ضروری ہونا اور بچوں کا اس میں دلچسپی لینا، تو کسی لڑکی کو سینا پر ونا اور یکوان سکھانے کی معقولیت بالکل اس طریقہ پر منحصر ہوگی جس کے ذریعہ یہ چیزیں سکھائی جائیں گی۔ اس لئے یہاں چند امور سے متنبہ کر دینا ضروری ہے اولاً یہ کہ ان فنون کے حدود کو وسیع نہ ہونا چاہیئے تاکہ یہ ان دوسرے

مضامین کو نکال باہر نہ کریں جو بالغ زندگی کے لئے زیادہ اہم نہیں ہوتے۔ اور اس کے ساتھ ساتھ بعد کی زندگی میں ان کی ضرورت بھی کچھ زیادہ نہیں ہوتی۔ اس انتباہ کی اور بھی زیادہ ضرورت اس وجہ سے ہے کہ تدریس کے ان شعبوں کی نگرانی عموماً متخصصین کے حوالہ کی جاتی ہے جو موچی کے اس مقولہ کو کہ چمڑے کی جیبی کوئی چپ نہ نہیں ہوتی استعمال کرنے پر بہت زیادہ مائل ہوتے ہیں۔ ثانیاً یہ کہ ان کی تدریس عملی ہونی چاہیئے اور کتابوں سے احتراز کیا جائے بالخصوص اس قسم کی کتابوں سے جو خانہ داری کی سائنس کی درسیات کے نام سے موسوم کی جاتی ہیں۔ سب سے آخری چیز یہ ہے کہ تدریس کی نوعیت ایسی ہونی چاہیئے جس کی وجہ سے طالب علم میں مشاہدہ کرنے اور غور و فکر کرنے کا مادہ پیدا ہو جائے تاکہ نسخوں اور محض تجربی نوعیت کی ساری چیزوں کو آنکھ بند کر کے قبول کر لینے سے حتی الامکان احتراز کیا جاسکے۔ اگر ان شرائط کی تکمیل کر دی جائے تو ہم ایک صاف ضمیر کے ساتھ فنون خانہ داری کو لکچر کی ایک عام تعلیم کے ہر اسکیم میں شریک کر سکتے ہیں تا وقتیکہ کوئی شخص یہ نہ ثابت کر دے جو اس وقت تک ثابت نہیں کیا گیا ہے، کہ ان فنون کو ہوشیاری اور بصیرت سے حاصل کرنے کے باوجود یہ بعض مضامین سے کم فیاض ہوتے ہیں۔ جنہیں باتفاق آراء شریک نصاب کیا گیا ہے۔

موسیقی اب گانے کو ہر درجہ کے مدرسہ کے تدریسی نصاب کا ایک ضروری عنصر عام طور پر تسلیم کیا جاتا ہے۔ تجربہ ہے یہ چیز ثابت ہو گئی ہے کہ ان بچوں کا تناسب جنہیں ہنرمندانہ

گانا بالکل نہیں سکھایا جاسکتا، ناقابل اعتنا ہے اور اس لئے اب ہمارا گانے کو ایک ایسا "افزودہ" مضمون تصور کرنا جائز ہے جس کو ان طالب علموں کے لئے مخصوص کر دیا گیا ہو جو اس میں غیر معمولی ہونہاری کا اظہار کرتے ہیں جو مضامین کسی امتیاز کے بغیر ہر شخص کو اپنی فرصت کے اوقات شائستگی سے بسر کرنے کے قابل بناتے ہیں ان کے مجملہ ادب کی طرح موسیقی بھی ایک مضمون ہے۔ تدریس کے اور شعبوں کی طرح اس میں بھی ہونہار طالب علموں کو بعد میں زیادہ پیچیدہ اور مشکل تربیت دی جاسکتی ہے لیکن مدرسہ کا اصل کام یہ ہے کہ وہ موسیقی کے علم اور مذاق اور اس میں ہنرمندی کی ایک ایسی عام بنیاد ڈال دے جس پر طالب علم اپنی قوتوں اور اپنے مواقع کے مطابق بعد میں ایک عمارت قائم کر سکے۔ وہ معنی کے اعتبار سے گانا ایک کافی بنیاد ہے کیونکہ ایک طرف اگر کوئی شخص کوئی موسیقی آلہ نہیں بجا سکتا تو وہ اچھے گانے کے مہذب کن اثرات سے ہرگز محروم نہیں ہو سکتا۔ اور دوسری طرف گانے کی مقبول کو وسیع موسیقی تربیت کی بہترین تیاری تصور کیا جائے۔

حال میں اور بالخصوص سولفا نظام کو دشوار تر بنانے کے بعد سے ابتدائی تدریس میں "یادداشت کے ذریعہ" گانے کی جگہ زیادہ تر کان کے ذریعہ" گانے نے لیلی ہے۔ اس اصلاح کی قدر و قیمت میں مثل ہی سے مبالغہ کیا جاسکتا ہے۔ کیونکہ یہ علم میں قوت کا اضافہ کرتی ہے۔ لیکن اس کو استعمال کرتے وقت بعض غلطیوں سے اجتناب کرنا ضروری ہے۔ اولاً یہ کہ یہ امر پیش نظر رہے کہ مختلف نظموں کے گانے کو دیکھ کر گانے کی ترقی پر منحصر ہونے کی ضرورت نہیں۔ جس طرح کوئی بچہ ایسی نظموں کو یاد کرتا

اور ایسے قصوں کو سنتا ہے جنہیں وہ بالکل نہیں پڑھ سکتا بالکل اسی طرح وہ کان کے ذریعہ، ایسی موزون نظمیں حفظ کر سکتا اور اس کو حفظ بھی کرنا چاہیے جو اس کی موسیقی پڑھنے کی قابلیت سے بہت زیادہ بڑھی ہوئی ہوتی ہیں۔ ثانیاً یہ کہ دیکھ کر گانے کی فنی مشقوں کو صحت کے ساتھ بجانے کی تربیت دینے کی فکر میں مدرسین نے اکثر دفعہ اس چیز کو نظر انداز کر دیا ہے کہ یہ مشقیں بذاتہ مقصد نہیں ہیں حقیقت حال یہ ہے کہ مدرسہ نظموں سے موسیقی کے پڑھنے کا وہی تعلق ہے جو انگریزی کے پڑھنے کا مدرسہ ادب سے ہے۔ دونوں صورتوں میں ایک آلہ کو استعمال کرنے کی محض قابلیت کسی برے کام کے انجام دینے کے لئے اتنی ہی آسانی استعمال کی جاسکتی ہے جتنی کہ کسی اچھے کام کے سرانجام کے لئے۔ تاوقتیکہ مدرسہ اپنے طلباء میں اس چیز کا مذاق پیدا نہ کر سکے جو موسیقی کے لحاظ سے پاک اور بلند تر کرنے والی ہو غالباً اس کا موسیقی کو ترک ہی کر دینا بہتر ہے۔ ان سب سے اہم تر یہ چیز ہے کہ قومی ترانوں اور عام نظموں کو جنہوں نے دستبرد زمانہ سے محفوظ رکھ کر اپنی خوبیوں کو ثابت کر دیا ہے، آزادی کے ساتھ استعمال کرنا چاہیے تاکہ موسیقی کے حافظہ کے ذخیرہ میں اضافہ ہو۔ مدارس میں استعمال کیلئے جو کثیر مواد اس غرض کے لئے مہیا کیا جاتا ہے اس کی خاطر مذکور الصدر امور سے غفلت برتنی ایسا ہی ہے جیسا کہ کسی مقامی اخبار کے شاعر کے خاطر شکسیر اور ٹینیسن کو نظر انداز کرنا۔ اس میں شک نہیں کہ ان مبداءوں سے نظموں کے انتخاب کرنے کے معاملہ میں مدرس کو اپنی عقل اور اختیاء تمیزی استعمال کرنے کی کافی گنجائش ہوگی۔ اس کو عشقیہ اور عیش و عشرت کی

نظموں کو بنظر امتحان نہیں دیکھنا چاہیئے۔ اگرچہ ان میں سے بعض کی راست باز سادگی انہیں یقیناً کافی ”محفوظ“ بنا دیتی ہے۔ بلاشبہ وطن پرستانہ اور دریائی نظموں ”قدیم مادرِ وطن“ کے ذخیرہ سے زیادہ آزاد کی غمے ساتھ استفادہ کیا جاسکتا ہے۔

جب کبھی سولفا نظام کو استعمال کیا جائے تو اس کو مسلمہ ترقیم کی تہید تصور کرنا چاہیئے۔ عوام الناس کی موسیقی کے علم میں اول الذکر نے جو قوی جان ڈال دی ہے اس کے متعلق کوئی شبہ نہیں ہو سکتا تاہم اس کی کوئی وجہ نہیں کہ ابتدائی مدرسہ کے نصاب کے آخری ایک دو سال میں سولفا میں قدیم ترقیم کے کچھ علم کا اضافہ کیوں نہ کیا جائے۔ اگر ثانوی مدرسہ میں ابتدا ہی سے گانا سکھانے کے لئے ترقیمی طریقہ استعمال کیا جاتا ہے مگر توڈوہ کو بہترین تسلیم کیا جاتا ہے۔

جسمانی ورزشیں | بچے کے مدرسہ میں شریک ہوتے ہی اس کے اپنی صحت اور قوت کو مسلسل مشق کے ذریعہ بڑھانے کے قدرتی رجحان کے آگے ایک قطعی روک پیش ہو جاتی ہے۔ کیونکہ اس وقت اس سے مطالبہ کیا جاتا ہے کہ وہ تدریس کے اغراض کیلئے ہر روز چند گھنٹوں کے لئے مقررہ طریقہ سے کھڑا یا بیٹھا رہے۔ ان ساری چیزوں کا انتظام کرنے کے باوجود جو مدرسہ کام کے حالات کو اصول حفظ صحت کے مطابق بنا سکتی ہیں اور کمرہ جماعت کے باہر جس تدریس کا انتظام کیا جاسکتا ہے اس کا اہتمام کرنے کے باوجود اس امر کی صداقت باقی رہتی ہے کہ مجموعی حیثیت سے مدرسہ زندگی معقول جسمانی نمو کے لئے ناموافق ہے لیکن اگر اس کے اثر کو زائل کرنے کے لئے دوسرے

عامل موجود ہوں تو اور بات ہے۔

(۱) کھیل | کم از کم ایک حد تک ایسے عاملوں کی سربراہی مشہور

راکٹس کشتی رانی پھیک، دوڑنا اور کودنا۔ ہمارا ملک ان تفریحوں کی تعداد اور اقسام پر اور ان کے دلدادگان کے کمال اور جوش پر فخر کرنے کا جس قدر حق رکھتا ہے دنیا میں کوئی دوسرا ملک اس قدر حق نہیں رکھتا اور اگر ان تفریحوں سے مناسب حالات کے تحت استفادہ کیا جائے تو ان سے جو جسمانی اور اخلاقی فوائد حاصل ہوتے ہیں ان کے متعلق مشکل ہی سے مبالغہ کیا جاسکتا ہے۔ ان کے ایک دو اہم خصوصیات کا معلوم کرنا سبق آموز ہوگا۔ ان کھیلوں کو دراصل خود ان کی خاطر کھیلا جاتا ہے اور جو ورزش ان کے ذریعہ حاصل ہوتی ہے اس کی اہمیت ثانوی ہوتی ہے کیونکہ جو طلباء ان میں حصہ لیتے ہیں انہیں اپنے جسم کی صحیح نمو کا کوئی خاص خیال نہیں ہوتا۔ کھیلوں میں جو جوش و خروش ظاہر کیا جاتا ہے اس کی وجہ ایک حد تک مذکور الصد حقیقت بتائی جاتی ہے اور متناسب جسمانی نمو کے نقطہ نظر سے اسی حقیقت کو ان کھیلوں کے منجملہ اور نقائص کے ایک نقص بتایا جاتا ہے۔ کیونکہ ان میں سے تقریباً ہر ایک کھیل میں جسم کے نچلے حصے اور سیدھے ہاتھ کی سب سے زیادہ ورزش ہوتی ہے اور ایک ماہر کی نظر جس آسانی کے ساتھ سینہ کی ساخت سے یہ بتا سکتی ہے کہ آیا کوئی شخص، اپنے کلیہ کی کشتی کے اگلے حصہ میں بٹھکر کشتی رانی کرتا ہے یا پچھلے حصہ میں اُسی آسانی کے ساتھ کسی نوجوان کی عام نموشیہ امر بھی بتا سکتی ہے کہ کشتی

مدرسی زندگی کے زمانہ میں کس قسم کی تفریحی مشق میں حصہ لیا ہے؟ لیکن یہ دلیل زیادہ تر صرف اُسی وقت واجبی ہو سکتی ہے جبکہ بالکل ایک ہی قسم کی تفریحی مشق جاری رکھی جائے کیونکہ اگر کوئی طالب علم مختلف قسم کے کھیلوں میں حصہ لیتا ہو تو جسم کے جن حصوں کو نو کی سب سے زیادہ ضرورت ہے ان کا نشوونما نہ پانا مشکل ہو جائے گا۔ اس کے علاوہ ہم یہ بھی دیکھتے ہیں کہ ان کھیلوں اور اسپورٹس میں سے ہر ایک میں دو فرقیوں میں قوت آزمائی ہوتی ہے اور اس کے متعلق کہا جاتا ہے کہ یہ کمزوری اور قوت دونوں کا مبداء ہے۔ قوت کی وجہ یہ ہے کہ ان کھیلوں میں ضبط نفس اور عزت و انصاف کے احساس کی کشت کاری کے بہت اچھے مواقع حاصل ہوتے ہیں۔ ان کی کمزوری کا سبب یہ ہے کہ ان سے محض ایک تماشہ ہیں اور قمار باز کے اغراض کی تکمیل بہت آسانی سے ہوتی ہے۔ بد قسمتی سے ثانی الذکر حجت کی قوت اظہار من الشمس ہے لیکن یہ نقص کرکٹ اور فٹ بال کا نہیں بلکہ اس زمانہ کے اخلاق کا ہے۔

(۲) باضابطہ جمناٹک | مروجہ کھیلوں کے ناقص ہونے کے اعتقاد اور تعلیم کے عام ہو جانے کی

وجہ سے، جس کی بنا پر ایسے مشقوں کے رواج دینے کی ضرورت ہوئی جو مدرسی زندگی کے برے رجحانات کا ازالہ کر سکیں، اس ملک نے انیسویں صدی عیسوی کے نصف آخر میں باضابطہ ڈرل کے اسکیم رائج کئے جنہیں مختلف عضلات کی مشق کی غرض سے احتیاط سے

مرتب کیا گیا تھا اور جو ان نظاموں کے مماثل تھے جن کی حمایت اسی صدی کی ابتدا میں جرمنی میں جان نے اور سویڈن میں لنگ نے کامیابی کے ساتھ کی تھی۔ مسٹر ہیریٹ اپنسر نے ۱۸۶۱ء کے جیسے ابتدائی زمانہ میں ان نظاموں کی کسی قدر سختی کے ساتھ اس بنا پر نکتہ چینی کی تھی کہ ان کی رائے میں ان مشقوں کی نوعیت مصنوعی تھی، ان میں یکسانیت کا عنصر بہت زیادہ تھا اور ان میں وہ خوش آئند ذہنی ہیجان مفقود تھا جو متذکرہ صدر تفریحی مشقوں کا ایک بہت ہی اہم عنصر ہے۔ اگر چنانچہ ان کو ان کھیلوں کا ایک موزون بدل تصور کیا جائے تو یہ اعتراضات یقیناً حق بجانب ہیں لیکن جب باضابطہ مشقوں کی داغ امراض خمیوں پر زور دیا جاتا ہے تو ان اعتراضات کی قوت گھٹ جاتی ہے۔ اس چیز کو کافی واضح طور پر ثابت کر دیا گیا ہے کہ اگر چنانچہ ان کی مشق کو احتیاط سے انفرادی ضروریات کے مطابق بنایا جائے تو یہ جسمانی ساخت کی کمزوری اور ناقص نمونے کے لئے بیکار مفید ثابت ہوتی ہے۔ اور اگر نشوونما اوسط بھی ہو تو مروجہ بیٹھنے کے طریقہ سے جو خرابیاں پیدا ہو جاتی ہیں ان کی روک تھام کے لئے ان مشقوں کو مفید نتائج کے ساتھ استعمال کیا جاسکتا ہے۔ اگرچہ چنانچہ حقیقتاً صوری اور اصلاحی اور اس لئے غیر دلچسپ ہوتی ہے لیکن غالباً جسمانی تربیت کے ایک ذیلی ذریعہ کی حیثیت سے یہ مدرسہ میں باقی رہیگی۔ یہ چیز قابل یادداشت ہے کہ لنگ نے جس کے نظام کو اسکی

تربیت کی لائمت کی وجہ سے لڑکیوں اور کمسن بچوں کی تعلیم کے لئے ایک وسیع پیمانہ پر استعمال کیا جاتا ہے، خود اپنی جسمانی کمزوری کی وجہ سے اس موضوع پر توجہ دی تھی۔

حوالہ جات

تدریس کے جس پہلو کو خاص مطالعہ کے لئے میں نے اس باب کے تحت علیحدہ کر لینا مناسب سمجھا اس کا بیان عموماً اُن امور کے ساتھ کیا جاتا ہے جن کی تفصیل میں نویں باب کے تحت کروں گا اس لئے اگر حوالہ جات کی فہرست باب مذکور کے اختتام پر دی جائے تو زیادہ سہولت ہوگی۔

اُصول باب

باقاعدہ طریق عمل کے چند نمونے

”ہوشمندانہ ضرب الامثال اور جدید مثالیں“ - شکر پیر

گذشتہ دو بابوں میں ہم نے جس مسئلہ پر، یعنی تدریس کے مواد کے انتخاب کا مسئلہ، توجہ دی ہے وہ ایک بڑی حد تک مدرس کی عملداری کے باہر ہوتا ہے۔ کیونکہ جیسا کہ ہم اس سے قبل پڑھ چکے ہیں مدرسہ نصاب کم و بیش اُس چیز کی نمائندگی کرتا ہے جو کسی زمانہ کی رائے عامہ کے مطابق جاننے اور معلوم کرنے کے قابل ہوتی ہے اس لئے اس کو زیادہ تر قانون اور وہ معائنہ کنندہ اور انتظامی مجلسیں مرتب کرتی ہیں جنہیں اس کا قانونی اختیار عطا کیا جاتا ہے۔ مدرس ان حدود مقررہ کے اندر اپنے اختیار تیزی کو استعمال کر سکتا ہے لیکن وہ اس سے زیادہ اور کچھ نہیں کر سکتا مگر اب ہم اس قسم کے مسائل کی طرف رجوع کرتے ہیں جو خاص طور پر مدرس کی عملداری میں داخل ہیں یا جنہیں ہونا چاہیے۔ تدریسی مواد کا تعین

ہو جانے کے بعد جو کام باقی رہ جاتا ہے وہ اس مواد کو اس طرح تقسیم کرنے اور استعمال کرنا ہوتا ہے کہ تدریس کا عام مقصد۔ انسانی خیال اور کوشش کی بعض بہترین چیزوں میں ایک زندہ اور مستقل دلچسپی پیدا کرنے کا مقصد۔ حاصل ہو جائے۔ یہ مدرسین کی عملداری ہے یا ہونی چاہیئے اور اس شعبہ میں انہیں جتنی آزادی دی جائے گی اور وہ اس کو جتنی ہنرمندی سے استعمال کریں گے اسی کے لحاظ سے ان کے اس حق کو کہ وہ ایک پیشہ کے لوگ تصور کئے جائیں تسلیم کیا جائے گا۔ ہر وہ چیز جو اس شعبہ میں مدرس کی آزادی کو محدود کرنے پر مائل ہوتی ہے خود اس حقیقت کی وجہ سے اس کے پیشہ کو ایک میکا نیکی کا پیشہ بنادیتی ہے۔

طریقہ تدریس کے مسائل | ہماری تحقیق کے اس حصہ کے حدود کا بیان کرنے سے ہو گا جو مدرس کے غور و فکر کے محتاج ہوتے ہیں جبکہ وہ اپنے آپ کو مدرسہ اور ایک ایسے نصاب کے مقابل پاتا ہے جس کے حدود وسیع اور سرسری طور پر معین کئے گئے ہوں۔ اولاً انصاف پر بحیثیت مجموعی نظر ڈال کر اس کو اس امر کا تعین کرنا ہوتا ہے کہ اس کے مختلف حصوں کی کیا ترتیب ہوگی اور بالخصوص اس چیز کا فیصلہ کرنا ہو گا کہ آیا کوئی ایسے معقول وجوہ ہیں جن کی بنا پر دورانِ تعلیم میں بعض مضامین کو پہلے اور بعض کو بعد میں پڑھایا جائے گا۔ ثانیاً اس کو اس چیز کا بھی تعین کرنا چاہیئے کہ مختلف مضامین کو کس حد تک علیحدہ علیحدہ پڑھانا چاہیئے اور کس حد تک ان میں ارتباط باہمی پیدا کرنا چاہیئے۔ ثالثاً تدریس کے ہر شعبہ پر حتی الامکان علیحدہ علیحدہ نظر ڈال کر

اس کو نصاب کی مشمولہ بحثوں کی صحیح ترتیب کا بھی تعین کرنا چاہیے، خواہ یہ حساب کے قاعدے ہوں، تاریخ کے واقعات ہوں یا سائنس کی حقیقتیں اور قوانین ہوں۔ راہِ نصاب کے حدود کو اور بھی محدود کر کے اس کو تدریس کی اس ترتیب کی جانچ کرنی چاہیے جس کو عموماً کسی مخصوص بحث پر سبق یا سلسلہ اسباق دیتے وقت ملحوظ رکھا جائیگا مضامین کی ترتیب، مضامین کا ارتباط باہمی، بحثوں کی ترتیب اور تدریسی عمل کے مراتب — یہی تدریس کے اہم اور نمایاں مسائل ہیں۔ ان میں سب سے پہلے کا تعلق صدر مدرس سے اور سب سے آخر کا تعلق جماعت یا مضمون کے مدرس سے ہوتا ہے۔ لیکن دوسرے اور تیسرے مسائل کو کسی خاص شخص کے ساتھ منسوب نہیں کیا جاسکتا۔

طریقہ تدریس کی عام نوعیت | یہ دیکھا جائے گا کہ جن مسائل کو یہاں بیان کیا گیا ہے ان سب کی

ایک عام خصوصیت یہ ہے کہ ان کا تعلق ترتیب اور تسلسل مواد کے سوالات سے ہے۔ حقیقت حال یہ ہے کہ جس چیز کو طریقہ تدریس کہا جاتا ہے اس کے مشمولات یہی سوالات ہوتے ہیں تعلیمی بحث میں لفظ طریقہ کو اس قدر زیادہ استعمال کیا جاتا ہے کہ اس پر مختصراً غور کرنا خالی از منفعیت نہیں۔ عام بول چال میں مختلف علوم، (سائنس) میں اور منطق میں اس کے معنی کی صحت مختلف ہوتی ہے عام زبان میں لفظ طریقہ کو ہر قسم کے ایک باقاعدہ اور ترتیب وار عمل کے لئے استعمال کیا جاتا ہے مثلاً ہم کہتے ہیں کہ کوئی شخص طریقہ کے بغیر تعلیم یا کاروبار میں کامیاب نہیں ہو سکتا۔ سائنس میں اس لفظ کو

صحیح اور مفید نتائج کے حصول کے لئے جس کسی عام طریقہ کو معطیات کی جانچ بڑ-مال کے لئے، اختیار کیا جائے اُس کے لئے استعمال کیا جاتا ہے مثلاً ہم کسی مسئلہ کے حل کرنے کا طریقہ، دہاتوں کے پگھلانے کا طریقہ، طریقہ لینن یا نفیات کے معائنہ باطن کا طریقہ کہتے ہیں۔ اس کے علاوہ ایک منطقی بھی اس لفظ کو مختلف سلسلوں میں استعمال کرتا ہے۔ مثلاً ہم استقراعی اور استخراجی طریقے، اختباری طریقے، طریقہ مبکین وغیرہ کہتے ہیں لیکن زیادہ صحیح طور پر ایک منطقی، طریقہ کے اصول کو یا تو اُن اعمال کا مطالعہ بتاتا ہے جن کے ذریعہ ہمارا خیال ہمارے تجربہ میں ترتیب اور باقاعدگی پیدا کرنے کی کوشش کرتا ہے یا اُس فن کا مطالعہ بتاتا ہے۔ جس کی مدد سے ہم اپنے غور و تامل کے منظم اور باقاعدہ نتائج کا دوسروں پر اظہار کرتے ہیں۔ اول الذکر معنی کے لحاظ سے لفظ طریقہ میں وہ ساری چیزیں شامل ہو جاتی ہیں جن کو عام طور پر استقرائی منطق کہا جاتا ہے۔ ثانی الذکر مفہوم کے اعتبار سے منطقی طریقہ کا مسئلہ تدریسیاتی طریقہ کے مسئلہ کے بہت مشابہ ہوتا ہے۔ لیکن منطق کے اس حصہ سے ہمیں کوئی معین اصول حاصل نہیں ہوتے۔

تدریسیاتی طریقہ ان سارے مختلف معانی میں جن میں لفظ طریقہ کو استعمال کیا جاتا ہے ہمیں ایک مشترک عنصر دکھائی دیتا ہے۔ ہر ایک سے ایک باقاعدگی اور ترتیب سے آگے بڑھنے کا طریقہ مترشح ہوتا ہے اور اس میں اس کی باری پر ایک لفظ روانگی، ایک منزل مقصود اور ان کا ایک درمیانی راستہ مضمر ہے۔ اس تصور کو اُن مخصوص مسائل پر جو اس وقت ہمارے سامنے موجود ہیں، منطبق

کر کے ہم دیکھتے ہیں کہ خواہ نصاب کے کسی مقررہ شعبہ میں ایک سال یا ایک میقات کے کام کو تجویز کرنے کا مسئلہ ہو یا کسی مقررہ بحث پر ایک گھنٹہ کا سبق تیار کرنے کا مسئلہ ایک غور و فکر کرنے والے مدرس کو ہمیشہ تین ابتدائی سوالات سے مقابل ہونا پڑے گا۔ اولاً یہ کہ میرا مقصد کیا ہے؟ ثانیاً یہ کہ روانگی کے لئے کونسا نقطہ مناسب ہے؟ اور ثالثاً یہ کہ ان کا درمیانی راستہ کہاں ہے؟ یہ امر کہ آیا وہ ان سوالات کا جواب تشفی بخش طور پر دے سکتا ہے یا نہیں اس کا انحصار مدرس کے اُس علم پر ہو گا جو اس کو اپنے مضمون، بجتہ کے موجودہ ذہنی ذخیرہ اور بجتہ کے اُس قدرتی طریقہ کے متعلق حاصل ہے جس کے ذریعہ وہ اُس ذخیرہ میں اضافہ کرتا ہے۔

دو طریقوں کی توضیح کی گئی | کسی بتدی کی افادت کے لئے تدریس کسی شعبہ کے حقائق اور اُصول بیان

کرتے وقت ہم اُن دو طریقوں میں سے کسی ایک طریقہ پر عمل کر سکتے ہیں جنہیں واضح طور پر ممیز کیا جاسکتا ہے اور جن کی توضیح منطق کی معمولی کتابوں سے ہوتی ہے۔ ان دونوں طریقوں کے درمیانی فرق کی ایک اچھی مثال جس کا حوالہ جیونس نے دیا ہے، اُس طرز بیان میں ملتی ہے جو برشل اور لاکیر نے ابتدائی فلکیات کی تفصیل کرتے وقت اختیار کیا ہے اول الذکر نے ”سب سے پہلے ایک ایسے ناظر کے وجود کو تسلیم کیا ہے جو اجرام فلکی کی مہتوں کو اور زمین کی سطح کو دیکھتا اور ان کی تشریح کا جو یا ہوتا ہے اس کے بعد وہ اس کے دلائل کے ایک سلسلہ کے ذریعہ رہنمائی کر کے یہ بتاتا ہے کہ ان مہتوں سے حقیقتاً زمین کی

گولائی، خود اپنے محور اور سورج کے اطراف اس کی گردش، اور نظام شمسی کے ایک خورد تر سیارہ کی حیثیت سے اس کے ماتحت مقبوض کا اظہار ہوتا ہے۔ ثانی الذکر نے ”اپنی تفصیل کی ابتدا سورج کے بیان سے کی ہے جو نظام کا مرکز ہے اور اس کے بعد نظام شمسی سیاروں اور دوسرے اراکین کا یکے بعد دیگرے اضافہ کیا ہے حتیٰ کہ آخر میں یہ تصویر مکمل ہو جاتی ہے اور قارئین جنہوں نے ہر چیز کو منصف کے اعتبار پر عارضۂ حاصل کیا ہے دیکھتے ہیں کہ یہ بیان حقیقت اور صداقت کے مطابق ہے۔ ایک اسی قسم کا فرق ان دو مختلف طریقوں میں بھی کیا جاسکتا ہے جن کے ذریعہ تدریس کے کسی شعبہ کے مواد کو پیش کیا جاسکتا ہے کسی زبان کو سکھانے کے لئے ہم طالب علم کو مکمل قواعد یاد کرا سکتے اور اس کے مشمولات کو ہمارے بھروسہ پر قبول کرنے کا مطالبہ کر سکتے ہیں اور اس کے بعد اس سے کہہ سکتے ہیں کہ وہ قرأت اور افتاد پر دازی پر قواعد کی مختلف اشکال اور اس کے قوانین منطبق اور صحت کی جانچ پڑتال کر لے یا ہم اپنے کام کی ابتدا غیر ملکی زبان کے تقریری اور تحریری آسان جملوں سے کر سکتے اور طالب علم کی بتدریج اس جانب رہنمائی کر سکتے ہیں کہ وہ اس زبان کی قواعد کے قوانین و تہذیب نکالے اور انہیں متخل کرے جغرافیہ میں ہم ایک باقاعدہ درسی کتاب کی ترتیب اختیار کر کے اس کے محور، خط استوا، نصف النہار، براعظم، دریا، جزیرے وغیرہ کی تفصیلات بتا سکتے اور اس کے بعد سطح زمین کے مختلف

حصول کے زیادہ تفصیلی بیان پر پہنچ سکتے ہیں یا ہم طالب علم کے قریب ترین ماحول سے آغاز کر کے اس کو اس مضمون کے زیادہ عام پہلوؤں سے بتدریج روشناس کر سکتے ہیں۔ پڑھنا اور لکھنا سیکھنے کے لئے بچہ حروف سے ابتدا کر کے ارکان تہجی کی طرف، ارکان تہجی سے الفاظ کی جانب اور بالآخر الفاظ سے جملوں کی ترکیب کی طرف بڑھ سکتا ہے۔ یا اس کو ابتدا ہی میں آسان الفاظ اور جملوں سے روشناس کرایا جاسکتا ہے۔ علم ہندسہ کے تصورات مجرد تعریفوں یا مقروں توضیحات کے ذریعہ حاصل کئے جاسکتے ہیں۔ ہم علم جبرئیل کے اصول کی ابتدا مادہ اور قوت کی جیسی اصطلاحوں کی باقاعدہ تعریفوں سے کر سکتے ہیں یا ہم انہیں اس وقت تک ملتوی رکھ سکتے ہیں جب تک کہ آسان اختیارات کے ذریعہ بہت کچھ معلومات حاصل نہ کر لی گئی ہوں۔ کیمیا کا آغاز بھی عناصر اور مرکبات کی تعریفوں سے کیا جاسکتا ہے۔ جن میں اوزان، تناسب، سالمات، اور ذرات کا اضافہ کیا گیا ہو یا انہیں بھی اس وقت تک ملتوی رکھا جاسکتا ہے جب تک کہ مشاہدہ اور اعتبار کے ذریعہ کیمیائی حقیقتوں کا بہت کچھ علم فراہم نہ کر لیا گیا ہو نقش کشی سیکھتے وقت بچہ اس کی ابتدا شکل و وضع کے عناصر کی مشق سے کر سکتا ہے۔ اس سے اقام اقام کی لکیریں کچھوائی جاسکتیں اور مختلف قسم کے زاویے بنوائے جاسکتے ہیں اور وہ مدرس کے اعتبار پر اس چیز کو تسلیم کر لیتا ہے کہ یہ تکلیف دہ کام بعد میں مفید ثابت ہوگا جبکہ ان عناصر کو مختلف چیزوں کی نمائندگی کرنے کے لئے ملانے کا وقت آئے گا یا وہ اس مضمون کی ابتدا خود اشیاء ہی سے کر کے

کم بالا است طور پر اور زیادہ آہستہ آہستہ اس میں صحت حاصل کر سکتا ہے۔

تدریس میں ان دونوں طریقوں کا مقصد یہ ہے کہ اس طرح سرسری توضیح کی گئی ہے ان کے بچوں کے تدریس میں کیا فرائض ہیں۔

اس سوال کا جواب دیتے وقت ہمیں یہ حقیقت پیش نظر رکھنی چاہیے کہ اگرچہ مدرس کا حقیقی مقصد بچہ کے علم میں وسعت اور باقاعدگی پیدا کرنا ہے لیکن اس کو اس کام میں اس وقت تک کامیاب تصور نہیں کیا جاسکتا جب تک کہ وہ بچہ کی دلچسپی کو نہ ابھارے، اس میں تحقیق کا شوق نہ پیدا کرے اور اس کی ذات کی فعلیت کو ترقی نہ دے۔ اس عمل کی ان ساری غنمی پیداواروں کو صرف ایک طریقہ سے حاصل کیا جاسکتا ہے اور وہ ان ساری تجاویز سے احتراز کرتا ہے جن میں بچہ ہر چیز (مدرس) کے اعتبار پر عارضی طور پر حاصل کرتا ہے اور مضمون کی ابتدا خود بچہ کے فقط نظر سے کرتی ہے۔ چاہے ہم طالب علم سے کسی مضمون کی بھی ابتدا کریں اس کے پاس بشرطیکہ وہ اس کو شروع کرنے کے قابل ہو اس مضمون کے متعلق تصورات کا ایک ذخیرہ ہوگا جو اس کے کثیر تجربوں کا ایک حصہ ہوتا ہے اور سب سے پہلے مدرس کو انہی تصورات کا لحاظ کرنا ہوتا ہے۔ علم کا یہ ذخیرہ اس علم کے بالکل مشابہ ہوگا جس کے پرشل مذکور الصدر مثال میں اپنے فرضی طالب علم فلکیات سے منسوب کرتا ہے اس لئے ہم اس نتیجہ پر پہنچتے ہیں کہ تدریس کا عام طریقہ یہی ہونا چاہیے ہیں اپنے کام کا آغاز طالب علم کے تصورات

موجودہ ذخیرہ سے کرنا چاہیئے، اس سے مطالعہ، مشاہدہ اور اختیار وغیرہ کے جیسے موزوں طریقوں سے اس کے علم میں وسعت دلوانی چاہیئے اور اس طرح حاصل کئے ہوئے علم کو بتدریج منظم اور باقاعدہ بنانا چاہیئے۔

تدریسیاتی طریقہ کی خصوصیات جنہیں چند مقولوں کے ذریعہ واضح کیا گیا۔	تدریس کے جس طریقہ کی اس طرح توضیح کی گئی ہے اس کی عام خصوصیات کون کونسی ہیں؟ کیونکہ اس کے عام پہلوؤں کو علیحدہ علیحدہ کرنے
---	--

اور انہیں خوب اچھی طرح واضح کرنے ہی سے ہم کو ایسی بہت سی چیزوں کے حاصل ہونے کا امکان ہے۔ جن سے ہمیں تدریس میں موزون رہنمائی ملیگی۔ تدریسیات کے ادب نے طریقہ تدریس سے متعلق بہت سے مقولے جمع کئے ہیں جن میں کا ہر ایک اس باقاعدہ عمل کے کسی خاص پہلو پر زور دیتا ہے جس کی ہم نے مثال دی ہے اور جن میں سے ہر ایک کا اظہار اچھی تدریس میں ہوتا ہے اور جن نقاط کی ہمیں ضرورت ہے انہیں واضح کرنے کا شاید بہترین طریقہ یہ ہوگا کہ ہم ان مقولوں پر مختصر غور کریں۔ اس کے علاوہ چونکہ ان مقولوں کا جتنا زیادہ حوالہ دیا جاتا اور انہیں جتنا زیادہ استعمال کیا جاتا ہے اتنا تعلیمی نظریہ کے شاید کسی اور حصہ کو نہیں کیا جاتا اور چونکہ ان کی قدر و قیمت کا بالکل دار و مدار ان کے اچھی طرح سمجھنے اور تعبیر کرنے پر ہوتا ہے اس لئے ان پر غور کرنے کے لئے تھوڑی سی جگہ کا وقف کرنا مناسب ہے۔

تحلیل سے ترکیب کی طرف بڑھنا | اگر ہم یہ دریافت کریں کہ اُس علم کی عام خصوصیات کون کونسی ہوتی

ہیں جو طالب علم ہماری مفروضہ صورتوں کی جیسی صورتوں میں کسی مقررہ کام کے آغاز کے وقت اپنے ساتھ لے کر آتا ہے تو اس کا جواب یہ ہو گا کہ یہ علم مقابلۂ غیر مکمل، غیر معین اور غیر مربوط ہوتا ہے۔ مدرس کا یہ فرض ہے کہ وہ اس کو نسبتاً مکمل، معین اور مربوط کرے اور اس کو یہ نتائج ایسے طریقوں سے پیدا کرنے چاہئیں جو پڑھائی ہوئی چیز کو ایک مستقل دلچسپی کا مبداء بنادیں اب اگر یہ کہا جائے کہ کسی بچہ کا علم ایک پیچیدہ مجموعہ ہوتا ہے جس کو وہ مبہم طور پر سمجھتا ہے تو اس سے سب سے پہلے یہ بات مترشح ہوتی ہے کہ تدریس کی ابتداء تحلیل سے ہونی چاہیئے جس کی خصوصیت یہ ہوتی ہے کہ کسی پیچیدہ مجموعہ کو اس کے اجزاء میں تقسیم کر دیا جاتا ہے۔ لیکن مدرس کا کام اسی پر ختم نہیں ہو جاتا کیونکہ وہ تحلیلی عمل کے دوران میں بالآخر ایک کم و بیش مکمل ترکیبی عمل کو پیش نظر رکھے گا جس میں اس پیچیدہ مجموعہ پر ایک ایسی عمارت کی حیثیت سے غور کیا جائے گا جس کو تحلیل کے محصلہ سادہ تر اجزاء سے بنایا گیا ہے۔ مثلاً اگرچہ زبان کے قواعد اور اشکال تحلیل کے ذریعہ حاصل کئے جاسکتے ہیں تا کہ طالب علم خود اپنی قواعد تیار کرے تاہم جس نصیب کے حصول کی کوشش کی جاتی ہے وہ قواعد کا ایک باقاعدہ خاکہ ہے جس کو آخر کار طالب علم کے ہاتھ میں دیا جاتا ہے اور اگرچہ ابتداً ابتدا میں جغرافیہ کے اصول طالب علم کے قریبی ماحول کی تحلیل کے ذریعہ پڑھائے جائیں گے لیکن ایک کرہ کی حیثیت سے زمین کے

تصور کو بہت جلد شروع کرایا جائے گا۔ تاکہ یہ اُس ترکیبی عمل کے ایک زینہ کا کام دے جس کو اس مضمون کی باقاعدہ کتابوں میں اختیار کیا جاتا ہے۔ یہی اصول نہ صرف تدریس کے ایک طویل اسکیم ہی پر منطبق ہوتا ہے بلکہ اس کا اطلاق صرف ایک بحث کے طریقہ تدریس پر بھی ہوتا ہے، اولاً مبہم، غیر تحلیل شدہ مجموعہ، اس کے بعد تحلیل اور آخر میں ترکیب۔ پس ہم اس نتیجہ پر پہنچتے ہیں کہ عام طریقہ نہ تو خلاصہ تحلیلی ہوگا اور نہ ہی بالکلیہ ترکیبی اور اگر ہم تدریس کے صحیح طریقہ کے لئے صرف ایک ہی بیانیہ لفظ چاہتے ہوں تو ہمیں ڈاکٹر لاری کے ”تحلیلی ترکیبی“ کے بدنام مرکب کے جیسا کوئی مرکب لفظ استعمال کرنا چاہیے یہ

مقرون سے مجرد کی طرف | مشاہدہ اور اختیار کے ذریعہ جو علم حاصل کیا جاتا ہے اس کو معین اور

باقاعدہ بنانے کی کوشش کے یہ معنی ہیں کہ ہم نے طالب علم کو اس قابل بنادیا ہے کہ وہ مواد زیر بحث کے مجرد اصطلاحوں اور قضایا کو بخوبی سمجھے۔ فی الحقیقت بعض دفعہ یہ کہا جاتا ہے کہ اور اس میں بہت کچھ صداقت بھی ہے کہ کسی شخص کا ذہنی ساز و سامان جن مجرد حقیقتوں پر ایک حقیقی اور موثر طور پر مشتمل ہو رہا ہے اُن کی تعداد اور اقسام کے اتنا ہی وہ تعلیم یافتہ ہوتا ہے۔ جس چیز کو ہم تجرید کہتے ہیں وہ طالب علم کے لئے تجرید ہی نہیں ہو سکتی تا وقتیکہ وہ مقرون مثالوں کی تحلیل کے ذریعہ جن سے تجرید نکلتی ہے (کسی کی مدد سے یا اس کے بغیر ہی) خود

اپنی سعی و کوشش سے اُس تک نہ پہونچا ہو اس لئے بعض اوقات طریقہ کے اساسی قاعدے کو ان الفاظ کے ذریعہ بھی ظاہر کیا جاتا ہے کہ یہ مقرون سے مجرّد کی طرف بڑھنے کا ایک عمل ہے۔ مگر اس پر کہا ہے کہ ”ہمارے اسباق کی ابتدا مقرون سے اور ان کا اختتام مجرّد پر ہونا چاہیئے۔“ اس مقولہ کی عام معقولیت کافی واضح اور ظاہر ہے خواہ سائنس کی تعلیم ہو یا زبان کی قاعدوں اور ضابطوں سے قبل مثالیں اور تفصیلات دیجانی چاہئیں۔ لیکن اس مقولہ پر عمل پیرا ہوتے وقت چند خطرات سے مجتنب رہنا ضروری ہے۔ تعلیمی مصلحتیں نے مقرون سے ابتدا کرنے کی ضرورت پر جو زور دیا ہے اس کی وجہ سے ایک مدرس مقرون ہی میں رہنے کی مہلک غلطی کا مرتکب ہو سکتا ہے۔ مثلاً اس مصنف کو بعض ایسی صورتوں کا علم ہے جن میں مدرس نے حقیقی اور اصلی اشیاء کے حوالہ کے بغیر بچہ کو کسی حسابی حقیقت کے بیان کرنے کی اجازت دینے سے انکار کر دیا ہے بچہ کے اس قابل ہو جانے کے ایک عرصہ بعد تک بھی کہ وہ اچھی طرح سمجھ کر یہ مجرّد حقیقت بیان کر سکتا ہے کہ سات اور پانچ بارہ ہوتے ہیں بارہ اینٹوں یا گولیوں یا نقطوں کا ہونا ضروری ہے اور انہیں شمار کیا جانا یا علمی تفاخر کے قوی تراظہار کے لئے کم از کم نام دیا جانا چاہیئے۔ اس کے علاوہ اگرچہ یہ ایک معقول اصول ہے کہ مطالعہ قدرت کی ابتدا کسی زیر غور چیز کے ایک با احتیاط مشاہدہ پر مشتمل ہونی چاہیئے لیکن بعض اوقات مدرسین کو ضرورت سے زیادہ بخمدگی سے اس امر کی ترغیب دلائی جاتی ہے کہ وہ ہر اُس چیز کو جس کا تعلق سائنٹفک درجہ بندی

اور مجرد قاعدہ سے ہو، ملوثی کر دیں۔ اس میں شک نہیں کہ ان چیزوں کو جبراً بچہ پر چھونک نہ دینا چاہیئے لیکن اس کے ساتھ ساتھ اس کو ان سے اُس وقت جبراً دور بھی نہیں رکھنا چاہیئے جبکہ مدرس کی رائے میں آسان درجہ بندیوں اور تجریعات کا وقت آگیا ہو کیونکہ ایسا کرنا طالب علم کو عمداً اور مصنوعی طور پر علم کی پست ترین سطح پر رکھنا اور اس طرح ”مسدودہ نشوونما“ کا باعث ہونا ہے۔

اس کے علاوہ اس بات کا بھی خطرہ ہے کہ ہم مجرد پر پہنچنے کے بعد وہیں قانع ہو جائیں۔ یہ مٹر اپنسر کے اس بیان کو کہ ہمارے اسباق مجرد پر ختم ہونے چاہئیں۔ لفظ یہ لفظ تعبیر کرنے کا مساوی ہوگا۔ قواعد کا ایک ایسا سبق جو کسی مجرد قاعدہ یا تعریف یا طبعیات کا جو سبق کسی مجرد کلیہ پر یا علم ہندسہ کا جو سبق کسی مجرد قضیہ پر ختم ہوتا ہو ایک ایسا سبق ہے جس کو صرف آدھا ختم کیا گیا ہو۔ کیونکہ ذہنی اہتمام میں کسی مجرد حقیقت کا اصلی کام یہ ہے کہ وہ ان مقرون تفصیلات پر روشنی ڈالے جن کی اس وقت تک جانچ نہ کی گئی ہو۔ ورنہ تجرید فضول اور بیکار

۱۔ لہ۔ لفظیات پر مقالات جیس سے مقابلہ کیجئے۔ لیکن آپ تدریسات کے چند ماہرین کی گفتگو سن کر یہ سمجھیں گے کہ جغرافیہ کی نہ صرف ابتدا بلکہ اس کی انتہا بھی مدرسہ کے صحن اور پڑوس کی پہاڑی پر ختم ہوتی ہے اور یہ کہ طبعیات ایک ہی قسم کے توڑنے اور ناپنے کے کام کے اعادہ کا ایک غیر ختم دائرہ ہے حالانکہ عموماً چند ہی مثالیں تخیل کو حقیقی راستہ پر لگانے کے لئے کافی ہوتی ہیں اور اس کے بعد دماغ کو جس چیز کی خواہش ہوتی ہے وہ ایک تیز تر عام تر مجرد تر تعلیم ہے“ (صفحہ ۱۵۱)

علم کا ایک جز ہو جاتی ہے جو ذہن کے انبار خانہ میں پڑی رہتی ہے
معلوم سے نامعلوم کی طرف | تدریس کا ایک اور مقبول اصول یہ
 ہے کہ ہمیں معلوم سے نامعلوم کی طرف

بڑھنا چاہیے۔ ہمیں نہ صرف اُس چیز سے ابتدا کرنی چاہیے جس کا ہمیں
 موموم اور نامکمل علم ہو اور بجائے کے تصورات میں وضاحت اور مکملیت
 پیدا کرنی چاہیے بلکہ اُس کے بعد ہمیں تدریس کے مباحث و عنادیں کو
 بتدریج اور یکے بعد دیگرے اس طرح ترتیب دینی چاہیے کہ جن مباحث
 کی تعلیم پہلے دی جائے وہ منطقی طور پر اُن مباحث کی طرف رہنمائی کریں
 جو بعد کو آئے والے ہیں اور مباحث آخر الذکر کے لئے مناسب اور اکی
 مادے بن جائیں۔ اگر کسی سبق کو دلچسپ اور جاذب توجہ ہونا ہے
 تو اس کو مانوس اور غیر مانوس عناصر پر مشتمل ہونا چاہیے۔ اگر طالب علم
 ایک طرف کسی مانوس اور ظاہر و باہر چیز کی طویل وضاحت سے اکتا
 جاتا ہے تو دوسری طرف ایسے واقعات کے پیش کرنے سے بھی تھک
 جاتا ہے جن کو اس کے سابقہ علم سے کوئی تعلق و واسطہ نہیں ہوتا
 جب ہم یہ کہتے ہیں کہ تعلیم دلچسپ ہونی چاہیے تو اس سے ہمارا اصلی
 مطلب یہی ہوتا ہے کہ ان دونوں قسم کی اکتاہٹ سے احتراز کیا
 جائے۔ بعض لوگ ایسے ہیں جنہیں یہ اندیشہ ہے کہ جدید تعلیم کامیلاً
 مختلف چیزوں کو ضرورت سے زیادہ آسان اور دلچسپ بنا کر طالب علم
 کی اخلاقی قوت کو گھٹا دینے کا ہے۔ لیکن دلچسپی اور لطف اندوزی

ایک ہی چیز نہیں ہے۔ کیونکہ بیگار میں بھی دلچسپی ہو سکتی ہے۔ اُس مدرس نے کامیابی حاصل کی ہے جس نے اپنے طلباء میں دلچسپی کو اس قدر اُکسایا ہو کہ وہ حصول علم کے شوق میں موقع پر بیگار کے لئے بھی آمادہ ہوتے ہیں اور ایسی دلچسپی کے حصول کا ایک بڑا ذریعہ ذہن کے فعل کے اُس قانون کی پابندی ہے جس کا اظہار موٹے الفاظ میں اس طرح کیا جاتا ہے کہ ہمیں معلوم سے نامعلوم کی طرف بڑھنا چاہیئے۔

سادہ یا آسان سے | اب ہم اس قابل ہو گئے ہیں کہ اُس ضرب مخلوط کی طرف بڑھنا۔ | المثل کو جو ہمیں آسان سے مخلوط کی طرف بڑھنے کی ہدایت کرتا ہے اس کے صحیح مقام پر

ہے۔ ایسے مل کہتے ہیں ”بلاشبہ جدید تعلیم میں اس امر کی ایک بہت ہی قابل تعریف کوشش کی جا رہی ہے کہ بچوں کو جو کچھ پڑھایا جاتا ہے اس کو ان کے لئے حتی الامکان آسان اور دلچسپ بنایا جائے لیکن اگر اس اُصول کو اس حد تک بڑھا دیا جائے کہ ان چیزوں کے سوا جو آسان اور دلچسپ بنائی گئی ہیں ان سے کسی اور چیز کے سیکھنے کا مطالبہ ہی نہ کیا جائے تو ایسی صورت میں تعلیم کے اصلی مقاصد میں سے ایک کو قربان کر دینا ہے“ (خود نوشتہ سوانح عمری صفحات ۵۲ و ۵۳) اس کے متعلق ہم یہ کہتے ہیں کہ اس مدرس کو جو اپنے طلباء کو اس چیز کو جس کو وہ کر رہے ہیں حقیقی طور پر سمجھانے پر تامل ہوا ہے اس امر سے خوش ہونے کی ضرورت نہیں ہے کہ ان چیزوں کے ”آسان اور دلچسپ“ بنانے میں اس کی بہت زیادہ کامیابی کا امکان ہے بلاشبہ اگر اُن مشکلات سے جن کا مقابلہ کرنا ضروری ہے۔ راستہ آسان تر بنانے کے لئے اُن سے بچنے کی کوشش کی جائے تو یہ اور بات ہے یہ (ڈے مارگن کی ایک تشبیہ کے بموجب جو اُس نے ریاضیات کی جمالی مشکلات کو آسان تر بنانے کی نیت

رکھ سکیں کیونکہ ایک شخص کے لئے جو علم کے کسی شعبہ میں کامل مہارت رکھتا ہو جو چیز نسبتاً آسان ترین ہو سکتی ہے۔ وہ ایک بتدی کے لئے بھی نسبتاً سادہ ترین نہیں ہو سکتی۔ ایک علم ہندسہ جاننے والے شخص کے لئے نقطہ۔ لکیر اور دائرہ وغیرہ کے مجرد تصورات آسان ترین ہیں اور اسی لحاظ سے کوئی نظام مثلاً نظام اقلیدس آسان سے مخلوط کی طرف بڑھتا ہے۔ اگر اس ضرب المثل کے صرف یہی معنی ہوتے تو یہ بلاشبہ اس ضرب المثل کے قطعی متضاد ہوتا جس میں ہمیں مقرون سے مجرد کی طرف بڑھنے کی ہدایت کی گئی ہے۔ لیکن اس کے یہ معنی بھی ہیں کہ کمں بچہ ہونے کی صورت میں ہمیں ان مقرون غیر منقسم تصورات سے جنہیں عام تجربہ سے حاصل کیا گیا ہو اور جو اس کے لئے آسان ترین ہو، ابتدا کرنی چاہئے اور یہ کہ بعد کو تحلیل کے ذریعہ اس کی مخلوطی حالت کو (جس سے وہ اب تک ناواقف ہے) منکشف کرنا چاہئے۔ بڑی عمر کا بچہ جس نے ساوہ اور مجرد تصورات کو پہلے ہی سمجھ لیا ہو ان سے شروع کرنے میں کوئی دقت محسوس نہ کرے گا۔ کسی مقررہ صورت میں اس سوال کا انحصار کہ ہمیں ٹھیک کہاں سے ابتدا کرنی چاہئے اور ٹھیک کونسی چیز مقرر کرنی چاہئے جو پڑھنے والے کے لئے آسان ترین ہو، ہمارے اس علم پر ہے جو متعلم کے ذہنی ساز و سامان کے متعلق ہمیں حاصل ہے۔ مثلاً تاریخ کے مطالعہ کو لیجئے۔ ایک مصنف کی خواہش ہے کہ ہمیں ابتداً

لکھا ہے) ایک جنگی جہاز کی توپوں کو اس کے سکون کے خاطر دریا میں پھینک دینے کے مساوی ہے۔ وہ ہمیشہ کی طرح جنگی جہازی نظر آئیگا۔ تاوقتیکہ لڑائی کا موقع نہ آئے۔

جو لیس سینر اور ڈرواڈس کے قصہ میں یقیناً غوطہ زنی نہ کرنی چاہیے، بلکہ ”چند آسان اور بنیادی تاریخی تصورات کو حکومت، قوم، خاندان، بادشاہ، پارلیمنٹ، قانون سازی، عدل گستری، ٹکس اور داخلی و خارجی جنگ“ واضح کرنے کے بعد اس قسم کی تنظیم ایک معمر آدمی کے لئے موزون ہو سکتی ہے جو اگرچہ تاریخ سے اتنا ہی ناواقف ہو جتنا کہ ایک بچہ ہو سکتا ہے تاہم جس کو زندگی کا محقول تجربہ حاصل ہے اور جو اپنی آنکھیں کھلی رکھنے کی وجہ سے مجرد تصورات کی اس فوج کو سمجھنے کیلئے تیار ہے۔ لیکن جو مدرس کہ ایک نو یا دس سالہ بچہ کے لئے تاریخ کی تعلیم کی ابتدا اس پہنچ پر کرے گا وہ یقیناً ناکام ہو گا۔ ایک قوی ڈرامائی جہلت، ہر قسم کی کہانیوں میں گہری دلچسپی اور غالباً ان کہانیوں کیلئے جو سچ ہیں ایک نمونہ پر ترجیح — یہ ہیں وہ حقیر ہتیار جس سے بچہ لیس ہوتا ہے اور انہی کے ذریعہ اس کی مدد کی جانی چاہیے تاکہ وہ تاریخ کے میدان میں اپنی ابتدائی فتوحات حاصل کر سکے۔ مدرس جیسے جیسے آگے بڑھتے جائے گی خاندانوں اور پارلیمنٹوں کے تصورات بتدریج پیدا کئے جائیں گے لیکن انھیں اپنے وقت کا انتظار کرنا چاہیے۔ جو مدرس کہ سینر اور ڈرواڈس سے ابتدا کرتا ہے وہ کم از کم اس حد تک صحیح ہے کہ اس نے سچے کی فطرت کی ایک حقیقی بصیرت کا اظہار کیا ہے۔

فطرت کی پیروی کرو۔ جس طریقہ تعلیم کی ہم نے وضاحت کی ہے

اس کی بعض دفعہ یہ کہہ کر تشریح کی جاتی ہے کہ وہ فطرت کی پیروی کرو
 کے ضرب المثل کی پابند ہے۔ نخت پر ایک نظر ڈالنے سے معلوم ہوگا
 کہ لفظ ”فطرت“، عجائب میں کی طرح اقسام اقسام کی معانی کا حامل ہے
 اور تاریخ سے اس امر کا اظہار ہوتا ہے کہ تعلیم کے نظریہ میں اس لفظ سے
 جو شعبہ بازی کی جاتی ہے وہ دوسرے مضامین میں اس کی شعبہ باری
 سے کسی طرح کم نہیں ہے۔ بعض اوقات اس کے معنی مادی دنیا اور
 نری طبعی قوت ہوتے ہیں بعض اوقات یہ ایک وحشی کی حالت کی
 تشریح کرتا ہے۔ ”فطری حالت“ کا مطلب انسانی زندگی میں اُن سارے
 عناصر کی عدم موجودگی لیا جاتا ہے جن پر تہذیب و تمدن مشتمل ہوتے
 ہیں۔ جب ہم سے کہا جاتا ہے کہ ہم کس مجرم کو فطرت کی تادیب پر
 چھوڑ دیں تو اس لفظ کو اول الذکر معنی میں استعمال کیا جاتا ہے اس
 اُصول پر کہ دودھ کا جلد چہاچھ بھوک بھوک کر پیتا ہے۔ اور یہ لفظ
 اس کے آخر الذکر معنی میں اُس وقت استعمال ہوتا ہے جبکہ تعلیم کو
 ایک فطری یعنی جبلی طریقہ بتایا جاتا ہے مثلاً کسی جانور کا اپنے بچہ کی
 پرورش و پرداخت کرنا اور سونے لکھا ہے کہ جو نہی کی تعلیم ایک
 فن کی حیثیت سے اختیار کر لیتی ہے اس کے لئے کامیابی تقریباً ناممکن
 ہو جاتی ہے۔“ برخلاف اس کے تعلیم نہ صرف ایک فن ہی ہے بلکہ یہ
 ایک مخلوط اور مشکل فن بھی ہے جس میں اگرچہ ہم فطرت سے ایسا حاصل
 کرتے ہیں لیکن ہمارا مقصد وہ نصب العین ہوتا ہے جن کا اظہار
 فطرت نہیں کرتی۔ اس ضرب المثل میں جو حقیقت مضمر ہے وہ یہ ہے کہ
 ہمیں اپنے ذرائع میں بچہ کی طبعی و ذہنی نشوونما کے قوانین سے توافق

پیدا کرنا چاہیئے۔ لیکن اس تشریح کے بعد بھی اس ضرب المثل کی توضیح اور اس کا استعمال احتیاط سے ہونا چاہیئے۔ شعبہ جاتی نفسیات نے اس تصور کے آگے بڑھانے میں مدد دی ہے کہ ابتدائی سالوں میں بچہ کے صرف تحسّات کی تربیت ہو اور یہ کہ اس کے بعد چونکہ حافظہ اپنی بہترین حالت میں ہوتا ہے۔۔۔ ایک نہایت ہی قابل اعتراض بیان۔ اس پرواقتات، ناموں اور تاریخوں کی فہرستوں کے از بر یاد کرنے کا بار ڈالنا چاہیئے اور یہ کہ آخر میں اس کو اپنی استدلالی قوتوں کی کشت کاری کا موقع دینا چاہیئے۔ اگر فطرت کی پیروی کرو“ کی ضرب المثل سے ہمارا یہی مطلب ہے تو اس کے استعمال سے فائدہ کے بجائے بہت زیادہ نقصان ہونا چاہیئے۔

نفسیاتی اور منطقی ترتیب | طریقہ تعلیم کی ایک دوسری ضرب المثل

یہ ہے کہ تدریس میں ہمیں نفسیاتی ترتیب کو منطقی ترتیب پر ترجیح دینی چاہیئے۔ اس کا مطلب یہ ہے کہ کسی مفروضہ مضمون کی تدریس میں ہمیں وہ ترتیب اختیار کرنی چاہیئے جس کی ہدایت ذہنی نشو و نما کے قوانین کرتے ہیں۔ نہ کہ وہ تربیت جس میں اس مضمون کی باقاعدہ وضاحت اس کے ابتدائی اُصول سے کی گئی ہو۔ بلاشبہ یہ صحیح ہے لیکن معلوم ایسا ہوتا ہے کہ اس حقیقت کے اظہار کے لئے ضرب المثل زیر بحث کو کسی قدر بعد سے طریقہ پر استعمال کیا گیا ہے کیونکہ آخر الذکر طریقہ اتنا ہی نفسیاتی ہے جتنا کہ اول الذکر بشرطیکہ پڑھنے والا اتفاق سے ابتدائی اُصول کے سمجھنے کی صلاحیت رکھتا ہو اور اول الذکر طریقہ اتنا ہی منطقی ہے جتنا کہ مابعد الذکر اگرچہ

وہ اتفاقاً استخراجی اور ترکیبی نہیں ہے۔

مکمل سے اجزا کی طرف۔ تدریس کے عام طریقہ کے ایک رخ کی

بعض دفعہ یہ کہہ کر تشریح کی جاتی ہے کہ

ہیں ایک مکمل چیز سے اس کے اجزا کی طرف رجوع کرنا چاہیئے۔ بلاشبہ

یہ ایک مختصر طریقہ ہے یہ کہنے کا کہ ہیں اس غیر منقسم مخلوط مکمل سے ابتدا

کرنی چاہیئے جس سے بچہ واقف ہے اور اس کے بعد پہلے اس کے

اجزا کی طرف اور آخر میں مکمل کی طرف بڑھنا چاہیئے۔ بہر حال ایسے

عام الفاظ پر مشتمل ضرب المثل کے استعمال میں بڑا خطرہ ہے مثلاً ایک

مصنف اس ضرب المثل سے یہ نتیجہ نکالتا ہے کہ کمن بحول کو جغرافیہ

پڑھاتے وقت ہیں زمین سے اس کے ایک کرہ ہونے کی حیثیت

سے ابتدا کرنی چاہیئے کیونکہ یہ وہ مکمل چیز ہے جس کے اجزا کی توضیح

کرنی ہے۔ لیکن اگر اس ضرب المثل کی صحیح تشریح کی جائے تو اس سے

”مکمل“ کا مطلب وہ چیز ہے جس سے بچہ واقف ہے جو اس صورت میں

اس کے گھر اور مدرسہ کا طبعی ماحول ہے۔ اسی اصول کے مطابق متبا کو یاچاؤ

پر کوئی سبق الاشیاء پڑھاتے وقت ہیں اس پیداوار سے ابتدا کرنی چاہیئے

جس سے بچہ واقف ہے یعنی جس حالت میں کہ وہ دوکان سے آتی ہے اور

اس کے بعد پیچھے ہٹتے ہوئے پودے تک پہنچنا چاہیئے مگر جب

جیسر یتیم پر سبق ہو تو ہمیں سالم پودے سے آغاز کرنا چاہیئے۔

خاص سے عام کی طرف اس ضرب المثل کو کہ تدریس میں ہیں مقرون سے

مجرد کی طرف بڑھنا چاہیئے بعض اوقات اس طرح

بھی بیان کیا جاتا ہے کہ ہیں مخصوص واقعات سے عام حقیقتوں کی طرف

بڑھنا چاہیے۔ فرق یہ ہے کہ آخر الذکر ضرب النثل ہمارے طریقہ یا عمل کی منطقی ترتیب پر امتیازی توجہ مبذول کراتی ہے یعنی اس حقیقت کی طرف کہ ہم یہاں طریقہ استقرائی استعمال کر رہے ہیں۔ اس کے ساتھ ساتھ یہ انتباہ بھی ضروری ہے کہ طالب علم کو جو نہی کہ وہ اس کو علیحدہ کرنے کے قابل ہوگا عام حقیقت کی طرف بڑھ جانا چاہیے اور یہ کہ اس کے بعد اس عام حقیقت کو مزید مخصوص واقعات کی توضیح و تشریح میں استعمال کرنا چاہیے الفاظ دیگر استقرائی طریقہ کو استخراجی طریقہ کی طرف رہنمائی کرنا اور اس سے پہلے آنا چاہیے۔ بہر صورت یہ کہا جاسکتا ہے کہ اس معاملہ کو ان مختلف طریقوں سے بیان کرنے میں کچھ زیادہ منفعت حاصل ہوتی دکھائی نہیں دیتی۔ ہم ہمیشہ مخصوص واقعات سے عام قوانین کی طرف نہیں بڑھتے بلکہ بعض اوقات کم عام سے زیادہ عام قوانین کی طرف بڑھتے ہیں مثلاً مخصوص واقعات کے مشاہدہ سے ہم یہ سمجھتے ہیں کہ گرم پانی سے کانچ کے برتن ٹوٹ جاتے ہیں لیکن اس کو اور دوسرے کم عام (یا تجربی) قوانین کو بعد میں طبعیات کے زیادہ عام قانون کے تحت لایا جاتا ہے۔ اس کے علاوہ ہمیں یہ بھی یاد رکھنا چاہیے کہ کوئی مخصوص حقیقت طالب علم کے لئے اُسی وقت مخصوص حقیقت ہوتی ہے جبکہ وہ اس کو ایک عام قانون کی روشنی میں دیکھے۔ جس چیز سے کہ وہ شروع کرتا ہے وہ اتنی مخصوص نہیں ہے جتنی کہ غیر معین وغیرہ تحلیل شدہ اور مخلوط ہے۔

غیر معین سے معین کی طرف | گذشتہ کیفیت سے ایک اور ضرب تدریس میں عمل کی باقاعدگی کا مطلب یہ ہے کہ غیر معین سے معین کی طرف

بڑھنا چاہیئے۔ سب سے پہلے موہوم، غیر منقسم اکائی اس کے بعد اس کے اجزاء اور مختلف صورتوں میں امتیاز اور پھر ان اجزاء کا ایک مربوط مکمل میں اجتماع اور اس طرح آخر میں ایک زیادہ واضح طور پر معین اکائی — عام الفاظ میں یہ وہ قانون ہے جو ذہنی نشوونما کے سارے عمل میں پایا جاتا ہے۔ بچے کا پھول کے متعلق سب سے پہلا تصور ایک موہوم مخلوط مکمل ہوتا ہے جس میں حامل زرہ، زیرہ اور نیکھڑیوں کو ابھی ممیز نہیں کیا گیا ہے۔ عدد کے متعلق اس کا پہلا تصور ایک موہوم کثرت تعداد کا ہوتا ہے۔ اس کے پہلے جغرافیائی تصورات اس کے عین ماحول کے موہوم علم پر مشتمل ہوتے ہیں اور جبکہ اس کو بعد میں کسی مخصوص حصہ کی جغرافیہ بتائی جاتی ہے تو وہ اس کے عام ظاہری حالت اور ساخت سے ابتدا کرتا ہے یا اس کو ابتدا کرنی چاہیئے اور اس کے علم ہندسہ سے متعلق پہلے تصورات شکل کے موہوم تصورات ہوتے ہیں اس لئے غیر نجستہ اور خام دماغ میں صحیح تصورات پیدا کرنے کی کوشش کا نتیجہ صرف یہی ہوتا ہے کہ لفظی بیانات سے واقفیت پیدا کر دی جاتی ہے ہمیں اس غیر معین علم سے ابتدا کرنے پر قانع ہونا چاہیئے جو بچہ اپنے ہمراہ اس کام کے لئے لاتا ہے اور بتدریج وضاحت اور صحت کے اصول کی کوشش کرنی چاہیئے۔

تجربہ سے معقول کی طرف | اس ضرب المثل کے بیان میں تجویز

کرتی ہے ہم نے دیکھ لیا ہے کہ اکثر دفعہ اس کے یہ معنی کم عام سے زیادہ عام علم کی طرف بڑھنے کے ہونی چاہیئے اور اس کا اکثر دفعہ یہ مطلب

ہوتا ہے کہ ہمیں تجربی علم سے معقول کی طرف بڑھنا چاہیے۔ تجربی علم ایک ایسا علم ہے جس کی بنیاد تجربہ کے مشاہدہ شدہ واقعات پر ہوتی ہے لیکن جس کے متعلق ہم کوئی مدلل بیان نہیں دے سکتے۔ کسی لڑکے کو تجربی طور پر معلوم ہو سکتا ہے کہ کھلے ہوئے پانی کے نل سخت کھر کے بعد پھٹ جاتے ہیں، یہ کہ ایک گرتا ہوا باد پیمابارش کی پیش گوئی کرتا ہے، یہ کہ ماسکو کا موسم سرما لندن کے موسم سرما سے سخت تر ہوتا ہے اور یہ کہ کسی کرکٹ کے مقابلہ میں تماشہ بین پہلے گیند کو ضرب کھاتے ہوئے دیکھتا ہے اور اس کے بعد اس کو تصادم کی آواز آتی ہے۔ برخلاف اس کے معقول علم ایک ایسا علم ہے جس میں مذکورہ واقعات حقیقت کے ایک عام تر نظام میں اپنی اپنی جگہ پر رکھے جاتے ہیں اور اس لئے سائنٹیفک طور پر ان کی تشریح کی جاسکتی ہے۔ اگر لڑکے کو اس بلند سطح پر پہنچنا ہے تو یہ صرف اسی وقت ممکن ہے جبکہ تجربی مشاہدات کی جماعت بندی کی جا کر ان کی تحلیل کی جائے۔ اس لئے بعض اوقات اس ضرب المثل کی تشریح یوں کی جاتی ہے کہ تدریس میں ہمیں تجربی سے معقول کی طرف بڑھنا چاہیے۔

انفرادی اور نسلی نشوونما | بہر طور نہ صرف افراد ہی کو بلکہ نسل کو بھی تجربی تعلیمات کے ایک ذخیرہ کے حصول کی ضرورت ہوتی ہے جس کو عملی تجربہ سے حاصل کیا گیا ہو۔ قبل اس کے کہ وہ منظم علم جس کو ہم سائنس کہتے ہیں ممکن ہو اور اس طرح ہمیں وہ ضرب المثل جو اپنی وسعت میں بہت زیادہ وسیع ہے یا د آجاتی ہے کہ بچہ کی تعلیم کو طریقہ اور تنظیم میں تاریخی طور پر انسان کی

تعلیم کے مطابق ہونا چاہیے۔ یہ اُصول اعادہ کے حیاتیاتی نظریہ سے مربوط ہے جس کا عام مطلب یہ ہے کہ ”کوئی انفرادی عضو یہ اپنے ابتدائی نابہی مایہ سے لے کر اپنی مکمل حالت تک اپنی نشوونما کے دوران میں مختلف اشکال کے جس سلسلہ کا اظہار کرتا ہے وہ ایک مختصر اعادہ ہے اُن اشکال کے ایک طویل سلسلہ کا جس کا اظہار اس عضو کے بزرگوں یعنی اُقبل عضویوں نے نام نہاد آفرینش کے بالکل ابتدائی زمانہ سے لے کر اب تک کیا ہے۔“ مثلاً ایسا معلوم ہوتا ہے کہ بچہ کی قبل پیدائش اور بعد پیدائش کی ابتدائی زندگی اپنے اہم خدوخال میں حیوانی زندگی کی ادنیٰ سطح کے مطابق ہے اور یہ کہ بچہ کی نشوونما کے آخری مدارج حیوانی اشکال کے سلسلہ کے اُن مقامات کے مماثل ہیں جنہیں اعلیٰ حیوانات اور انسان نے اختیار کئے ہیں۔ اس مطابقت کی ایک عام طریقہ سے آسانی توضیح کی جاسکتی ہے۔ چونکہ بچہ کی نشوونما میں قوت گویائی نسبتاً دیر سے ظہور پذیر ہوتی ہے اس لئے جو نہی کہ انسان حیوان مطلق کی حالت سے باہر نکلا وہ بھی بلاشبہ نسل میں اسی وقت نمودار ہوئی۔ بچہ کی ذہنی فعلیت کی ابتدائی صورتیں جس میں حسی درک حرکت اور جبلت کی زندگی زیادہ نمایاں ہوتی ہے اُن اشکال کے مطابق ہوتی ہیں جو اعلیٰ حیوانات اور انسان کی پست ترین نسلوں میں دیکھی جاتی ہیں۔ وحشی انسان کے کہلنے کے شوق میں اس کی لفظی ایجادات میں فوق البہرہ رنگوں کی خواہش میں، ذاتی بناؤں و نگار کے شوق میں اس کے نقش کشی میں حسی معروضوں کے عجیب عجیب تبدیلیوں میں، مافوق الفطرت ذرائع پر یقین کرنے کی آمادگی میں

اور اس کے ڈر کی نوعیت اور اس کے مبداء میں ہم کمسن بچے سے بہت قوی مشابہت پاتے ہیں۔ اور اخلاقی سطح پر ہیجانی حرکتوں سے متاثرانہ افعال کی طرف ترقی، ضبط نفس میں زیادتی اور اخلاق کی ہیروئی یا خارجی منظوریوں سے داخلی منظوریوں تک پہنچنا یہ ساری چیزیں انفرادی اور نسلی ترقی و نشوونما کی علامتیں ہیں۔

نظریہ ادوار کلچر | اس عام مشابہت کی بنیاد پر ہاربرٹ کے بعض پیرو سہماتے ہیں کہ تدریسی مواد کے انتخاب اور اس کی تنظیم کا تعین نہ صرف انسانی کلچر کے تاریخی مدارج بلکہ طفلی نشوونما کے بھی مدارج کے ذریعہ کیا جانا چاہئے اور نظریہ ادوار کے اصول کے مطابق معین نصاب مرتب کئے گئے ہیں۔ اگرچہ ان نصابوں میں بعض تجاویز بہت ہی اچھی ہیں لیکن اگر یہ کہا جائے کہ یہ قبل از وقت ہیں تو یقیناً کوئی زیادتی نہ ہوگی کیونکہ جس نظریہ پر یہ مبنی ہیں وہ بالآخر صرف ایک ہی نظریہ ہے جس کی تفصیلات کو کسی طرح بھی ثابت نہیں کیا گیا ہے۔ اس کے علاوہ اگر مشابہت واضح اور مکمل بھی ہو تو اس کا اطلاق ساری انسانی زندگی پر طفولیت سے بلوغت تک اور کسی قوم کی پوری تاریخ پر اس کی ابتدا سے زمانہ حال تک ہوگا۔ برخلاف اس لئے اس مشابہت کو عملی جامہ پہنانے کی سنجیدہ ترین کوشش جو کی گئی ہے اس میں بھی پوری تاریخ کو شامل کر لیا گیا ہے یعنی افسانہ کے دہمیدہ مند کے سے لیکر موجودہ حکومت کی

نشو و نما تک لیکن اس نصاب نے دوسری طرف اپنے آپ کو طالب علم کی چھ اور چودہ سال کی عمر کے درمیان محدود کر لیا ہے۔

اور اگر اس مشکوک اور مشتبہ مطابقت میں ترمیم بھی کی گئی تو اس وقت بھی ہم یہ اعتراض کرنے پر مجبور ہوں گے کہ چونکہ تدریس کے مسائل دو متغائر چیزوں کے اعمال ہیں یعنی بچے کے اور اس قوم کے جس کا وہ بوقت موجودہ ایک رکن ہے، یہ نظریہ ایک دوسرے اصول کو تسلیم کرتا ہے جو اگر صحیح بھی ہو تو صرف بچے کا خیال کرتا ہے اور اس تمدن کی موجودہ ضروریات کو جو بچے کے ارد گرد ہے کوئی اہمیت نہیں دیتا۔ اگرچہ بچے کی اور اس کے بعیدی آبا و اجداد کی ذہنی قوتوں میں بہت کچھ مماثلت ہو سکتی ہے تاہم بچہ ایک بالکل جداگانہ معاشرہ کا رکن ہے اور اس لئے اس کی ذہنی زندگی کے مشمولات اس کے آبا و اجداد کے مشمولات سے بالکل مختلف ہیں۔ وہ اپنے ارد گرد تجربہ کی حقیقتوں کی تشریح کا ایک مختلف طریقہ پاتا ہے، صحیح اور غلط کے مختلف نقاط نظر، زندگی اور فرض کے مختلف تصورات اور انہی ہی کی روشنی میں اس کی تعلیم ہونی چاہیے کوئی شخص انکار نہیں کرے گا کہ سات آٹھ سالہ بچوں کے لئے رابن سن کرو سو شاہ ارھارو رابن ہڈموزو ہیں لیکن فلائرس نائٹ انگیل اور گارٹن کی کہانیوں کی موزونیت سے انکار کرنا بھی مساوی حماقت ہوگی۔ بحیثیت مجموعی ہم اس نتیجہ پر پہنچتے ہیں کہ انفرادی اور نسلی نشو و نما کی درمیانی مشابہت، اگرچہ نہایت ہی دلچسپ و ریاضیاتی

اور اگرچہ اس مزید یادداشت کا کام دیتی ہے کہ ہمیں ذہنی اور اخلاقی اعتبار سے بچے سے بہت زیادہ کی توقع نہیں کرنی چاہیے، کوئی محفوظ راستہ نہیں بتاتی کہ بچے کو کون چیزوں سے واقف ہونا اور کون چیزوں کا یقین کرنا چاہیے یا شعار اور فرض کے متعلق اس کے تصورات کن اجزا پر مشتمل ہونے چاہئیں۔

استکشافی طریقہ | اہم نے جس ضرب المثل پر بھی بحث کی ہے اس کا تعلق تدریسی مواد کے انتخاب اور تنظیم دونوں سے ہے اور اس لئے ہمیں اس باب کے موضوع سے کسی قدر بھٹک جانا پڑا۔ ان مسلمہ ضابطوں کی طرف جن کا تعلق محض طریقہ تعلیم کے مسائل سے ہے لوٹ کر ہمیں اس ضابطہ کی جانب متوجہ ہونا چاہیے جو اس امر کی ہدایت کرتا ہے کہ بچوں کو مختلف چیزیں خود اپنی جدوجہد سے معلوم کرنے کی اجازت دینی چاہیے یا مروجہ فیاض شبل حمادہ کے مطابق ہمیں "استکشافی" طریقہ اختیار کرنا چاہیے۔ قریبی مقرون مواد کی تحلیل سے آغاز کرنے کی ضرورت پر اور بتدریج زیادہ مکمل اور معین علم کی جانب بڑھنے پر اصرار کرنے میں ہمارا یہ مطلب مضمر تھا کہ بچہ کو کوئی ایسی چیز نہیں بتائی جانی چاہیے جس کے دریافت کر لینے کی، مشاہدہ یا نتائج کی مدد سے بچے سے اتفاقاً توقع کی جاسکتی ہو لیکن خاص طور پر زور دینے کے لئے باقاعدہ عمل کی اس صورت کو علیحدہ کر لینا ہی بہتر ہے یہ کہ کسی چیز کا کھدینا اس کے پڑھا دینے کے مساوی نہیں ہے بلاشبہ ایک قدیم تدریسی ضرب المثل ہے اگرچہ اس زمانہ میں بعض اوقات اس کو اس طرح پیش کیا جاتا ہے کہ گویا یہ ایک بالکل جدید رہبر ہے اس کی عام صحت کا اعتراف کرنے

یا اس پر اسرار کرنے کے بعد ہمیں بہر نفع ممکنہ غلط فہمیوں سے اپنے آپ کو محفوظ کرنے کی طرف رجوع کرنا چاہیئے۔

اولاً یہ کہ اس اصول کا اطلاق کہ بچہ کو مختلف چیزیں خود معلوم کرنی چاہیئے جہاں تک کہ وہ صحیح ہے، تدریس کے ہر شعبہ پر ہوتا ہے۔ بعض اوقات یہ بیان کیا جاتا ہے یا کم از کم اس امر کا ایسا کیا جاتا ہے کہ اس اصول کا اطلاق تجربی سائنس پر خاص طور سے ہوتا ہے ریاضیاتی سائنس پر کمتر اور اس سے بھی کم ادبی مطالعہ پر۔ لیکن غالباً ایسے امتیازات آخر الذکر مضامین کے روایتی اور نامکمل طریقہ تعلیم پر مبنی ہیں نہ کہ ان مضامین کی نوعیت میں کسی عمیق اور ناگزیر اختلافات پر۔ اپنی سابقہ تربیت کی کسی قدر رہنمائی میں طالب علم اپنے طور پر کسی نظم فی خوبی کو محسوس کر سکتا ہے یا اپنے طور پر کسی مصنف کے انداز تحریر کی خصوصیتوں کو دریافت کر سکتا ہے یا کسی مضمون کے متعلقہ مواد کو جمع کر سکتا اور اس کی تنظیم ایک جدید طریقہ پر کر سکتا ہے یا اپنے لئے کوئی حسابی اصول یا نحوی قاعدہ بنا سکتا ہے اور اگر یہ واقعہ ہے تو اس کی تعلیم ”استکشافی“ طریقوں سے اتنی ہی یقینی ہو جائیگی گویا کہ اس نے حیاتیاتی یا طبعی سائنس کی کسی حقیقت کو اپنے طور پر دریافت کیا۔ تحقیق و تدقیق کی روح کو ترقی دینے کے لئے یہ سوال سائنس اور ادب کی اضافی قدر و قیمت کا نہیں ہے بلکہ غلطی تدریس اور اس کے مخالف طریقہ تعلیم کا ہے خواہ تدریسی مضمون کوئی ہو۔

ثانیاً ہمیں اس قسم کے والہانہ بیانات سے احتراز کرنا چاہیئے کہ طالب علم کو کوئی چیز نہ بتائی جائے اور یہ کہ ہر چیز خود اس کو دریافت

کرنی چاہیے۔ ہم سب کو اس بحث کے تسلیم کرنے میں تامل ہوگا کہ اگر کوئی
 را کا مثلاً تجربی طبیعیات کے کسی مسئلہ پر اپنے استاد کے بیانات کو یقین
 نہ کرے جو کہ ایک پختہ علم، مسلمہ قابلیت اور ناقابل الزام سیرت کا پادری
 ہے تو اس کا شبہ ناواجبی ہے اور شہادت کی قدر و قیمت کو معلوم کرنے
 کی قوت کی کمی کا اظہار کرتا ہے۔ کیونکہ جو اصلی چیز زیر بحث ہے وہ
 استاد سے نہیں بلکہ سائنس سے لڑکے کا طرز عمل ہے اور اس کا شبہ
 صرف اس صحت مند شعور پر مبنی ہوگا کہ جو شہادت پیش کی گئی ہے وہ
 صحیح قسم کی نہیں ہے۔ بہر حال اپنے آپ کو اس مبالغہ آمیز تجویز کے
 سپرد کر دینا ایک بالکل جداگانہ چیز ہے کہ سچہ کو استاد سے بے نیاز
 ہونا چاہیے یا کم از کم یہ کہ جب استاد تحقیق کے لئے مواد فراہم کر دے
 تو اس کے فرائض ختم ہو جاتے ہیں۔ بہترین استاد اپنی جماعت کو تاریخ
 موجودات کی کوئی حقیقت بتا دیتا ہے جبکہ وہ اس کو کھیتوں کو بھی لہجا
 سکتا تھا تا کہ وہ خود اس حقیقت کا مشاہدہ کر لے۔ اس حقیقت کو بتا دینے
 کی فوری ضرورت تھی، بالراست مشاہدہ کرنے میں آدھادان ضائع
 ہو جاتا، اس کا بالکل ترک کر دینا ایک اہم اصول کی، جس کو اغذ کیا جاؤ
 ہے، ایک ضروری خصوصیت کو نظر انداز کر دینے کے مساوی ہوگا۔
 اگر ہمیں بالکل اپنے طور پر علم فطرت حاصل کرنا ہے تو ہمیں اس پر چند
 صدی صرف کرنے کے لئے آمادہ ہو جانا چاہیے۔“

۱۔ ٹاڈ ہنٹر مضامین کا تصادم صفحہ (۱۷)

۲۔ ایل۔ سی۔ میال، رسالہ تعلیم جنوری ۱۹۵۸ء۔

”ماہم ان لوگوں کا مطلب اس سے بشکل کم معلوم ہوتا ہے جو موقع اور بے موقع اس تجویز کو بیان کرتے ہیں کہ بچہ کو ایک اصلی دریا کئندہ کی حیثیت میں رکھ دینا چاہیے۔ ظاہر و باہر واقعات کو بالکل نظر انداز کر کے ایسا کہا جاتا ہے۔ ایک قابل آدمی یا سائنس دان اپنے مسئلہ کی طرف اس بچہ علم یا بچہ قابلیت کے ساتھ رجوع کرتا ہے جو واقعات کے انتخاب میں اور اس کے مفروضات کے بنانے اور ان کی تصدیق کرنے میں اس کی رہنمائی کرتی ہے برخلاف اس کے بچہ کے ”اور اکی مادے“ تعداد میں کم اور تنظیم میں کمزور ہیں اس لئے مدرس کا فرض یہ نہیں ہے کہ اس کو اپنا راستہ جس طرح بھی ہو سکے ڈھونڈھ نکالنے پر چھوڑ دے بلکہ صرف اتنی امداد دے جو اس کو اس قابل بنادے کہ وہ سادہ اور آسان تحقیق کے راستوں پر حقیقی اور محنت افزا ترقی کر سکے۔ اس کے علاوہ مدرسہ کا لڑکا بخلاف ایک اصلی محقق یا دریافت کئندہ کے نتیجہ پر کود پڑنے اور جلد نتائج اخذ کرنے کے لئے ضرورت سے زیادہ آمادہ رہتا ہے اور تا وقتیکہ ہوشیاری کے ساتھ اس کی روک تھام اور رہنمائی نہ کی جائے یہ رجحان ایک ایسی تربیت پر منتج ہوگا جو اس تربیت کے بالکل متضاد ہوگی جس کی فکر میں خالص ”استکشافی“ تدریس کے مؤیدیں لگے ہوئے ہیں۔ بلاشبہ اس لڑکے کی صورت مستثنیٰ ہوگی جو جدت کا اظہار کرتا ہے ”لیکن جدت ایک نایاب عطیہ ہے اور تقلید کا مادہ تقریباً ہر بچہ میں پایا جاتا ہے اور ان دونوں میں عام خیال کے خلاف زیادہ قریبی رشتہ ہے۔ ان دونوں کے آپس میں تضاد ہونے کے خلاف ہم اس حد تک بھی آگے بڑھ کر کہہ سکتے ہیں کہ

جدت کے یقینی قدم گا ہوں یعنی ابتدائی مدارج میں سے تقلید بھی ایک ہے۔ غالباً معدودے چند نایاب ذہانت کی صورتوں کو نظر انداز کر کے ہم دیکھیں گے کہ اکثر لوگوں نے جنہوں نے ادب، فنون یا سائنس میں شہرت حاصل کی ہے ایک تقلیدی صورت اپنے نشوونما کے ایک معین درجہ کے طور پر طے کی ہے۔ استکشافی نظریہ کو مبالغہ آمیز حد تک نہیں بے جانا چاہیے بلکہ ہمیں یاد رکھنا چاہیے کہ نظر اور مثال کا اثر کس قدر قوی ہوتا اور ایک دانشمندانہ توضیح کی قدر و قیمت کس قدر بڑی ہوتی ہے۔

اس نوبت پر ہم ایک ایسے امتیاز پر پہنچتے ہیں جو بعض اوقات ذہنی تربیت (ٹرننگ) اور ذہنی ترویض (ڈیپلن) میں کیا جاتا ہے کسی لوٹ کے کو اس وقت تربیت (ٹرننگ) دی جاتی ہے جبکہ تحقیق یا ثبوت کے عمل میں قدم بہ قدم اس کی رہنمائی کی جاتی ہے۔ اس کی ترویض (ڈیپلن) اس وقت ہوتی ہے جبکہ اس سے عمل مذکور کے اقدام خود دریافت کرنے کو کہا جاتا ہے۔ ظاہر ہے کہ جب کبھی ممکن ہو ثنائی الذکر مشق کی قدر و قیمت زیادہ ہے۔ لیکن اس حقیقت کی وجہ سے ہمیں نہیں چاہیے کہ ہم اول الذکر مشق کی قدر و قیمت کی طرف سے اپنی آنکھیں بند کر لیں۔ جو طالب علم کسی بحث کو سمجھ کر آگے بڑھ رہا ہو مثلاً علم ہندسہ کا کوئی ثبوت۔ بہر طور اس طریقہ کی بصیرت میں ترقی حاصل کر رہا ہے جس کی توضیح بحث مذکور سے ہو رہی ہے اور بتدریج اس طریقہ کا

عادی ہو جانے کے بعد وہ اس قابل ہو جائے گا کہ اسی طریقہ کو نئی صورتوں میں استعمال کر سکے تربیت (ٹریننگ) اور ترويض (ڈسپلن) میں، جس طرح کہ ان کی یہاں تعریف کی گئی ہے، اتنی چیزیں مشترک ہیں کہ ہم نے انہیں عام طور پر مترادف الفاظ کی طرح استعمال کیا ہے لیکن اب دیکھا جائے گا کہ ترويض (ڈسپلن) میں تربیت (ٹریننگ) سے کچھ زیادہ شامل ہے۔ عموماً تدریس کا حقیقی عمل دونوں پر مشتمل ہوتا ہے۔

ضرب الامثال کا خلاصہ جس طرح کہ ہم نے ان ضرب الامثال کے بیان کو اس عام خیال کے اظہار سے،

جو ان ضرب الامثال کی تہہ میں ہے، آغاز کیا تھا اسی طرح اسی خیال کے اظہار پر ختم کرنا چاہیے۔ ہر ایک ضرب المثل علم کو ایک بالیدگی اور نشوونما پانے والے دماغ کے نقطہ نظر سے دیکھتی ہے اور اس طریقہ کی کسی صورت کا اظہار کرتی ہے جس سے ذہنی بالیدگی کے قدرتی مدارج نئے علم کے پیش کرنے پر اثر ڈالتے ہیں اس کے ساتھ ساتھ ہر ضرب المثل ہمیں یہ بھی یاد دلاتی ہے کہ مدرس جس کو اپنے مضمون میں ید طولیٰ حاصل ہے معلم کی ضروریات کا خیال کئے بغیر اپنے مضمون کے مختلف حصوں کی ایک باقاعدہ تنظیم نظر میں رکھیں گے۔ اور سادہ ترین اور عام ترین صورت سے ابتدا کر کے انہیں استخراجی طریقہ پر مخلوط اور تفصیلی حقیقتوں میں مربوط کر دے گا۔ تحلیل کے بعد ترکیب آنی چاہیے۔ ”نفیاتی“ ترتیب کے

بعد جو تدریسی مواد کو بچہ کی نمو پذیر ذہنی قوتوں کے مطابق بناتی ہے
 ”منطقی“ تربیت آنی چاہیے جو کسی مضمون کے مختلف حصّوں کا اظہار
 اس مکمل طریقہ سے کرتی ہے جو ریاضیاتی سائنس میں پایا جاتا ہے۔
 مقرون کو مجرد سے پہلے آنا چاہیے لیکن ثانی الذکر سے مسلح ہونے کے بعد
 ہمیں اول الذکر پر دوبارہ حملہ اور ہونا چاہیے۔ مخصوص واقعات کو عام
 حقیقتوں سے قبل آنا چاہیے۔ لیکن اس کے بعد ان حقیقتوں کو غیر مشرح
 واقعات پر روشنی ڈالنے کے لئے استعمال کرنا چاہیے۔ مخلوط کو اس کے
 سادہ عناصر میں حل کیا جانا چاہیے۔ لیکن ان عناصر سے مخلوط کی دوبارہ
 تعمیر کجائے استکشافی طریقہ کے بعد اس ترکیبی طریقہ کو آنا چاہیے جس کی طرف
 ساری تحقیق و تدقیق مائل ہوتی ہے۔

سابق الذکر ضرب الامثال | جن ضرب الامثال پر ہم نے غور کیا
 کے متعلق رائے۔ ہے وہ عام ہیں۔ اور اس امر کا اعتراف
 کیا جانا چاہیے کہ وہ کسی قدر غیر مربوط

اور غیر سائنٹیفک طریقہ سے ان اہم امدادوں کو بیان کرتے ہیں جو نفسیات
 اور منطق نے تدریس کے نظریہ کو دی ہیں۔ اور جس شخص نے ان علوم
 کا ایک سنجیدہ مطالعہ نہیں کیا ہے وہ ان کی اہمیت کو بشکل سمجھ سکتا
 ہے۔ تاہم ایک نوجوان مدرس کو تقلید اور تبحر بیت کی سطح سے بلند تر
 ہونے کے قابل بنانے میں یہ ضرب الامثال ایک قیمتی ذریعہ ہو سکتی ہیں
 کیونکہ یہ تدریس کی عام تر صورتوں کی طرف معین طور پر توجہ کو مبذول
 کراتی ہیں۔ اور ان سے ان طریقوں کی بھی توضیح ہوتی ہے جن سے
 تدریسی فن میں کسی شخص کے مکمل بچہ عمل کو مدد دینے میں نظریہ سے

توقع کیا جاسکتی ہے۔ بہر حال اس خدمت کی انجام دہی کے لئے انکی حفاظت اور توضیح احتیاط سے کیجانی چاہیئے۔ جیسا کہ ہم پڑھ چکے ہیں انھیں کسی قدر آسانی سے غلط بلکہ متضاد معانی بھی دے دی جاسکتی ہیں۔ طالب علم کے حصول علم کے فطری طریقہ کو کسی قدر بنا قرار دیکر اور تحصیل کرونی علم کی منطقی خصوصیات کو ایک حد تک اساس بنا کر ان ضرب الامثال نے ان اصولوں کا احاطہ کر لیا ہے جنھیں طریقہ تعلیم کے مسائل پر غالب اور حاوی ہونا چاہیئے۔ انصافاً اس امر کا اقرار کیا جانا چاہیئے کہ مدرس کی عملی مشکلات کے حل میں ان سے کچھ زیادہ مدد نہیں ملتی لیکن ایک نقطہ نظر سے ہر وسیع اصول کا خواہ اس کا تعلق کسی بھی علم سے ہو یہی حال ہے حقیقت حال یہ ہے کہ یہ عام ضابطے معین اور تفصیلی رہنمائی کا اوجہ نہیں کرتے۔ ان میں کا ہر ایک حاصل کرونی علم کی طرف سے متعلم کی حالت کی ایک عام صورت پر توجہ کو مبذول کرتا ہے اور من حیث الکُل یہ اُس ذہنی کیفیت کا اظہار کرتے ہیں جس کے ساتھ ہمیں ان مضامین کی جن کے پڑھانے پر ہم متفق ہیں۔ تنظیم اور اس کے پیش کرنے کے سوالات کی طرف رجوع کرنا چاہیئے۔

حوالہ جات

اس باب میں جن ضرب الامثال کا حوالہ دیا گیا ہے۔ ان میں سے اکثروں کو اسپنر نے اپنی کتاب ”تعلیم“ کے دوسرے باب میں بیان کیا اور ان کی تشریح بھی کی ہے اور جے۔ ولٹن نے اپنی کتاب ”تعلیم کی منطقی اساسیں“ کے آخری باب میں اور کوپک نے اپنی تصنیف

”تعلیمی مصلحین“ کے انیسویں باب میں ان ضرب الامثال کی بہت ہی بجا طور پر نکتہ چینی کی ہے اس کے علاوہ سلع کی تصنیف ”درس کی درسی کتاب نفسیات“ بھی ملاحظہ ہو۔ انفرادی اور نسلی نشوونما میں مشابہت کے متعلق اور مضامین کے انتخاب اور ان کی ترتیب پر اس کے اطلاق کی نسبت لانگ کی کتاب ”ادراک“ (انگریزی ترجمہ) صفحات ۱۰۹ تا ۱۵۰ بھی ملاحظہ کی جائے۔ رین کی ”تدریسیات کی تلخیص“ (ترجمہ وان لبو) صفحات ۹۵ تا ۹۸۔ فلکن کی تصنیف ”ہربارٹ کی تمہید“ صفحات ۱۲۰ تا ۱۲۴۔ بی۔ اے۔ یارنٹ کی تصنیف ”تدریس میں عقل سلیم“ صفحہ ۱۲۲۔ اور ڈیوئی کی تصنیف ”درسہ اور معاشرہ“ ملاحظہ ہو۔

نوان باب

مضامین کی ترتیب و اسباق تسلسل

وہ اس چیز کا تعین نہایت صحت کے ساتھ کرنا ضروری ہے کہ تدریس کے کون کون سے عناصر سچے کی کس کس عمر کے لئے موزوں و مناسب ہیں تاکہ ایک طرف اگر وہ کسی چیز کے پڑھنے کے قابل ہے تو اس کو روکا نہ جائے اور دوسری طرف جس چیز کے لئے وہ بالکل تیار نہیں ہے اس کا اس پر بار ڈال کر پریشان نہ کر دیا جائے۔“

(پٹالووزی)

اس باب میں ہیں جن دو عملی مسائل کی طرف رجوع کرنا ہے وہ یہ ہیں اولاً یہ کہ مختلف مضامین میں سے ہر ایک کی ابتدا طالب علم کی مدارس کی زندگی میں کب کی جائے اور ثانیاً یہ کہ ہر مضمون جن مباحث پر مشتمل ہوتا ہے ان کی مدارس کی زندگی کی ساری مدت میں کس طرح تنظیم اور تقسیم کی جائے۔ ہم معین اور تفصیلی خاکہ جات دینے سے احتراز کریں گے جو کہ ہر قسم کے مدرسہ کے لئے ایک تختہ کی شکل میں بنادے گئے ہوں اور ان تجاویز کے پیش کرنے پر قناعت کریں گے جن پر بالاخر ساری صحیح اسکیموں کو مبنی ہونا چاہیے۔ ایک مدرس کو جو اپنے

فرائض سے واقف ہو اس کی ضرورت نہ ہوگی یا بلاشبہ وہ اس چیز کو برداشت نہ کرے گا کہ کوئی دوسرا شخص اس کے لئے تفصیلی نصاب بنادے اسی کے ساتھ ساتھ کوئی مدرس اُن وسیع اصولوں کے استعمال کو نظر انداز نہیں کر سکتا جو ایک اچھے نصاب کی بنا ہوتے ہیں۔ ان اصولوں کی جو کئی قدر مضمون کی نوعیت پر اور کسی قدر سچائی کی فطرت پر مبنی ہیں گزشتہ باب میں توضیح کر دی گئی ہے۔ یہ بھی اظہر من الشمس ہے کہ ہمیں سچائی کی نشوونما کے اُن دریافت شدہ واقعات پر بہرہ ور نہ کرنا پڑتا ہے جن پر پانچویں باب کے آخری حصہ میں بحث کی گئی ہے۔ اور اگر ناظرین آگے بڑھنے سے قبل اس باب پر نظر ثانی ڈال لیں تو بہتر ہوگا۔

ہم مادری زبان کی تعلیم سے ابتدا کریں گے۔ جیسا کہ مضامین مدرسہ کی وسعت کی بحث کے دوران میں مناسب تھا یہاں بھی یہ چیز باعث سہولت ہوگی کہ ہم اُن پانچوں قابل امتیاز عناصر پر علیحدہ علیحدہ غور کریں جن پر تدریس کا یہ شعبہ مشتمل ہے۔

گفتگو کرنا اگرچہ ہم صاف اور قابل سماعت انگریزی بولنے کے فن کو بہت ہی اہم تصور کرتے ہیں لیکن یہ نصاب میں کوئی خود مختار اور علیحدہ جگہ اختیار نہ کرے گا۔ بلکہ اپنے آپ کو تدریس کے دوسرے شعبوں سے متعلق کرے گا۔ ایک چھ یا سات سالہ بچہ کے متعلق یہ فرض کیا جاسکتا ہے کہ اُس نے تقریری انگریزی میں کافی سیکھا حاصل کر لی ہے جس کی نوعیت کا تعین زیادہ تر اس کے گھر کے اثر نے کیا ہے بہر حال بہت ہی کم صورتیں ایسی ہوں گی، خصوصاً مدارسِ تحفانیہ

جن میں بات چیت میں صحت اور صفائی پیدا کرنے کے لئے جو تکلیف اٹھائی گئی وہ رائیگاں گئی ہو۔ ایسے سارے اسباق کو جن میں بچے عاملانہ حصہ لیتے ہیں اس غرض کے لئے استعمال کیا جانا چاہیئے۔ لیکن پڑھائی یعنی قرأت کے اسباق بالخصوص سات سے دس سال کی عمر تک، بہترین مواقع مہیا کریں گے۔ بشرطیکہ کم از کم قرأت کو دانش مندانہ طریقہ سے پڑھایا جائے۔ اس کے بعد کے سارے مدارج میں، مدارس تھانہ اور مدارس ثانوی دونوں میں، مدرسین کو چاہیئے کہ وہ ایک مصمم ارادے کے ساتھ خراب اور ناقابل فہم تقریر کا مقابلہ کریں خواہ یہ قرأتیں ہویا نشیدی اسباق میں، سوال کا جواب دینے میں ہویا زبانی ترجمہ کرنے میں۔ تدریس کا یہ حصہ زیادہ وسیع اور مشمول ہو جائے گا۔ جبکہ زبان دوم کی ابتدا کی جائیگی۔

قرأت خواندگی کے | کس نوبت پر بچہ کو قرأت کے فن کے حصول کی ابتدا کرنی چاہیئے ایک ایسا سوال ہے جس کے متعلق آراء اور عمل دونوں میں اختلاف پایا جاتا ہے۔

ہے۔ بہر حال ہم یہ بلا خوف تردید کہہ سکتے ہیں کہ ضرورت سے جلد آغاز کرنے کا میلان ہے۔ بہت کم بچے پانچ یا چھ سال کی عمر سے قبل اس قابل ہوتے ہیں کہ پڑھنا سیکھنے کے دانش مندانہ طریقے استعمال کے سجا سکیں اور اگر خواندگی کے اسباق کو چھ یا سات سال کی عمر تک بالکل ہی ملتوی بھی کر دیا گیا تو بہت کم بچے نقصان اٹھائیں گے خواہ مدارس کی زندگی چودہ سال کے بعد ہی ختم کیوں نہ ہو جائے۔ بہر صورت تین ابتدائی شرائط کی پابندی کی جانی چاہیئے۔ بچہ کو تیز اور رواں بولنے کے قابل ہونا چاہیئے اس کی عام ذہانت نے اس قدر نشوونما پائی ہو کہ وہ آواز کی مشابہتوں

اور اختلافات میں امتیاز کرنے کے قابل ہو جائے۔ اور دیکھ چپ کہانیوں کی اتنی زیادہ تعداد اس کو پڑھ کر سنائی جائے کہ اس میں یہ جوش و جذبہ مٹ کر ہو جائے کہ وہ کسی امداد کے بغیر خود اپنی کوشش سے کتابوں سے قسطے پڑھنے کی آرزو کرنے لگے۔

تہجی طریقہ | بلاشبہ ابتدائی اسباق کا اصلی مقصد یہ ہوتا ہے کہ بچہ ظاہری علامات اور تقریری آوازوں میں خود بخود تلامز پیدا کر سکے۔ اس مقصد کے حصول کا قدیم طریقہ — وہ طریقہ جو سابقہ نسل کی ہجائی کی کتابوں میں پایا جاتا تھا — حروف تہجی کے سکھانے کی ابتدا حسب عمل درآمد قدیم کرتا تھا اور اس کے بعد دو تین یا اس سے زیادہ اجزائے لفظ کے مرکبات بنانے کی طرف بڑھتا تھا۔ ہمارے بے قاعدہ علم ہجائی میں جو حقیقی مشکلات ہیں ان کا کوئی لحاظ نہ کیا جاتا تھا اور جو اشکال کہ پیش کی جاتی تھیں وہ اکثر و بیشتر بچہ کے لئے بے معنی ہوتی تھیں — اجزائے الفاظ اس وجہ سے لایعنی کہ ان کا کوئی علیحدہ وجود نہیں ہوتا اور الفاظ اس لئے بے معنی کہ وہ بچہ کے ذخیرہ الفاظ کے حدود سے باہر ہوتے تھے۔ بہر حال ”تہجی طریقہ“ کا ایک زیادہ بنیادی نقص یہ تھا کہ وہ پڑھنے والے کو اس کی اصلی دقت میں کوئی حقیقی اور مادی مدد نہیں دیتا تھا کیونکہ ان تین حروف ”ڈی۔ او جی“ کی آوازوں کے اعادہ کے متعلق کم سے کم یہی کہا جاسکتا ہے کہ وہ لفظ ”ڈاگ“ کی آواز کی طرف ایک کمزور اور بالواسطہ اشارہ مہیا کرتے تھے، یہ واقعہ کہ لاکھوں آدمیوں نے اسی طریقہ سے پڑھنا سیکھا ہے بلاشبہ اس امر کا اظہار کرتا ہے کہ بالآخر ایک بالواسطہ اشارہ کافی ہو جاتا ہے۔

لیکن یہ طریقہ اکثر و بیشتر طویل اور تکلیف دہ ہے۔

صوتی طریقہ | اُصول کی اس غلطی کے ازالہ کے لئے ”صوتی طریقہ“ بنائے گئے ہیں کیونکہ وہ حروف کے ناموں کے بجائے اُن کی آوازوں کو سکھاتے ہیں اور اس نظری اعراض کو واجب طور پر نظر انداز کر دیتے ہیں کہ بعض حروف غیر صحیح کی کوئی آواز ہی نہیں ہوتی اس کے باوجود یہ عملی مشکل باقی رہ جاتی ہے کہ انگریزی الاملا نہایت ہی بے قاعدہ ہے لیکن اس مشکل کو اس طرح حل کر لیا جاتا ہے کہ ابتدا میں باقاعدہ املا کے الفاظ پر توجہ محدود رکھی جاتی ہے اور ایک ہی حرف کی مختلف آوازوں کے اظہار کے لئے امتیازی نشانات یا رنگ استعمال کئے جاتے ہیں۔ بہر حال بعض مدرسین بے قاعدہ املا کی مشکلات سے اس درجہ متاثر ہوئے ہیں کہ وہ ”دیکھو اور بولو“ کی تجویز کو ترجیح دیتے ہیں جس میں بچہ آسان الفاظ کو بحیثیت مجموعی شناخت کرنا سیکھنے سے آغاز کرتا ہے اور اولاً اُن حروف یا آوازوں کی طرف رجوع نہیں کرتا جن سے یہ الفاظ بنے ہیں۔ اگر اس تجویز کو مکمل طور پر اختیار کر لیا جائے تو اس کا ایک بڑا سقم یہ ہوگا کہ بچہ کو جو سنیکڑاؤں الفاظ پڑھنے ہوں گے ان میں کا ہر ایک لفظ ایک خود مختار اور علیحدہ شے تصور کیا جائے گا۔ متشابہات اور اختلافات کا دیکھنا ایک بڑی حد تک اتفاق پر منحصر ہو جائے گا۔ اور بچہ اپنے طور پر مشکلات حل کرنے کی قوت جلد حاصل نہ کر سیکے گا۔ اجزائی طریقہ ”دیکھو اور بولو“ کے طریقہ کی وہ متمم ہے جس میں بچہ کو پہلے اجزائے الفاظ کی شناخت سکھائی جاتی اور بعد میں انہیں جوڑ کر دو یا تین اجزائے الفاظ کے الفاظ بنانا بتایا جاتا ہے۔

”دیکھو اور بولو“ کا طریقہ | اس تجویز کے متعلق اعتراض یہ ہے ایسے بے معنی آواز دینے والے اجزائے حروف کو

جیسے ut et oi ہیں ابتدا ہی میں سیکھنا پڑتا ہے۔ اس کے ماہر مؤیدین نے جس طرح اس کو بنایا ہے وہ بلاشبہ اس مضمون کی ایک قابل تعریف باقاعدہ تنظیم ہے۔ لیکن بچے کے لئے یہ ایک بیکار ہے۔ اس کا راز اس حقیقت میں مضمر ہے کہ سابقہ باب میں طریقہ تعلیم کے جن قواعد پر بحث کی گئی ہے یہ ان کی خلاف ورزی کرتا ہے کیونکہ یہ تحلیلی طریقہ پر ترکیبی طریقہ کو ”اثر منطقی“ ترتیب کو ”نفیاتی“ ترتیب پر ترجیح دیتا ہے۔

ایک طریقہ مجوزہ | تفصیلات میں گئے بغیر ہم اب ایک ایسی چیز کا ایک مختصر خاکہ دیتے ہیں جو بظاہر ایک صحت

مند طریقہ معلوم ہو گا۔ اولاً باقاعدہ املا کے چند الفاظ جو ترجیحاً عام اشیاء کے نام ہوں مختلف چیزوں کی تصویروں یا نقشوں کے متعلق تختہ سیاہ پر لکھے جائیں اور بچوں کو بھی انھیں لکھنے دیجئے تاکہ یہ ان کے ذہن نشین ہو جائیں۔ ان الفاظ کے جیسے چند درجن الفاظ تک اس طریقہ کو جاری رکھئے اور بچوں کو ان سے اس قدر واقف ہو جانے دیجئے کہ وہ ان الفاظ کے بلا ترتیب پیش کرنے پر انہیں فوراً شائبہ کر سکیں۔ اس نوبت پر اگر بچوں سے یہ خواہش کی جائے کہ وہ کسی موزون قاعدہ (پرائمر) یا پڑھنے کے تختہ سے وہ سارے الفاظ ڈھونڈ نکالیں جو انہوں نے پڑھ لئے ہیں تو یہ ایک اچھی مشق ہوگی اس طرح صوتی تحلیل کے لئے کافی مواد جمع ہو جائے گا جس کے آغاز کرنے کا وقت اب آگیا ہے مثلاً حرف ”ایم“ کی قوت کا احساس Mat

اور *Wau* کے جیسے الفاظ کے ملاحظہ سے پیدا ہوگا اور بچوں کی ہمت افزائی کیجا سکتی ہے کہ وہ اس حرف سے شروع ہونیوالے الفاظ تجویز کریں۔ اس طرح حروف غیر صحیح اور دوہرے حروف غیر صحیح اور مختصر آواز والے حروف علت کے آوازوں کی قدر و قیمت حاصل کی جا سکتی ہے۔ الفاظ بنانے کی مشقوں کا آزادانہ استعمال کیا جائے گا۔ اور ہر قرأت یعنی پڑھنے کا سبق لکھنے کا بھی سبق ہوگا۔ یہ شبہ کیا جا سکتا ہے کہ آیا ایک باقاعدہ نظام کو اس سے آگے بڑھانے کی ضرورت ہے یا نہیں۔ اکثر و بیشتر مروجہ تجاویز ضرورت سے زیادہ اضافوں سے لدی ہوئی ہیں۔ پڑھنے کے تختے اور قاعدے (پرائمر) جو مناسب طور پر مصور اور واجبی طور پر تدریجی ہوں اس نوبت پر استعمال کئے جا سکتے ہیں اور مشکلات اور بے قاعدگیوں پر جوں جوں وہ آتے جائیں حملہ کیا جا سکتا ہے۔

اس نوبت پر خواندگی کی میکائلی مشکلات بچہ کی توجہ کو اس درجہ اپنی طرف مبذول رکھتی ہیں کہ وہ تقریباً ناگزیر طور پر ایک ہی لہجہ میں پڑھنے پر مائل ہو جاتا ہے۔ اس حقیقت کے باوجود کہ معمولی گفتگو میں وہ موثر خطابت کے فن اور خوبیوں سے بالکل ناواقف نہیں ہوتا۔ اس لئے جب وہ تیز اور روان پڑھنے لگے جو غالباً اس کے نویں یا دسویں سال میں ہو سکے گا تو آواز کے اتار چڑھاؤ، وقفہ اور کسی چیز پر زور دیکر پڑھنے کا واجبی لحاظ کرنے پر اصرار کرنے کی ضرورت ہوگی۔ اس غرض کے حصول کے لئے ہمیں خواندگی کے اسباق میں ایسے مواد کا انتخاب کرنا ہوگا جو دلچسپ ہو اور جس کو بچہ آسانی سمجھ سکے اور اس کے

بعد میں اس کی بہت افزائی کرنی چاہیے کہ وہ پڑھتے وقت اپنے تخیل کو مشق کا موقع دے۔

(۲) قرأت میں بعد کی تدریس | خواندگی کے میکانیکی رخ پر حاوی ہو جانے کے بعد بچے جب کسی امداد کے بغیر

کتاب سے خیالات حاصل کرنے کے قابل ہو جائے تو اس کے بعد بھی اس کو اکثر دفعہ قرأت بالجہر کی مشق کرنی چاہیے لیکن اب اس مشق کو دوسرے مضامین کے سلسلہ میں کرایا جائے گا۔ بالخصوص مدرسہ تحتانیہ میں قرأت کی مشق ادب یا تاریخ کا سبق بھی ہو جانے پر مائل ہوگی اور ثانوی مدرسہ میں یہ یاد رکھنا چاہیے کہ اچھی قرأت بالجہر ایک انگریزی مستند کتاب کے موثر مطالعہ کے لئے ایک ناگزیر شرط ہے۔

لکھنا اور پڑھنا ساتھ ساتھ | عام طریقہ یہ رہا ہے کہ جب بچہ کچھ پڑھنا سکھائیں جائیں۔ | سیکھ لے تو اس وقت لکھنے کی ابتدا کی جاتی ہے۔ لاکھ اس خصوص میں

آگے بڑھ کر اس حد تک بھی ہدایت کر دی ہے کہ تا وقتیکہ بچہ اچھی طرح پڑھنے کے قابل نہ ہو جائے لکھنے کو ملتوی کر دینا چاہیے ہمارے زمانہ میں بہترین معلمین کا اس امر پر اجماع ہے کہ اظہار خیال کے یہ دونوں متعلقہ فنون ساتھ ساتھ سکھائیں جائیں۔ لکھنے کے یا طباعت کے حروف پہلے استعمال کئے جائیں اور جو حذف ہو گئے ہوں انہیں بعد کو بتایا جائے۔ ایسی حالت میں ایک قسم کی مشق دوسری کو تقویت پہنچاتی ہے اور جسمانی فعالیت اور حرکت کا عنصر جو لکھنے میں بہت نمایاں ہوتا ہے ساتھ ساتھ پڑھنا سکھانے میں مزید دلچسپی کا باعث ہوتا

لکھنے کے حروف سے طباعت کے حروف کی طرف گزرنایا اس کا بالعکس کوئی سنجیدہ مشکل پیش کرتا ہوا نہیں پایا گیا۔

تحلیلی اور ترکیبی طریقے | جیسا کہ بڑھنا سکھانے میں ہوتا ہے۔ اسی طرح لکھنا سکھانے میں بھی ہم عمل کے

دو متضاد طریقوں سے متقابل ہوتے ہیں — ترکیبی اور تحلیلی۔ قدیم طرز کی مشقی بیاضوں میں اول الذکر کا وجود موجود تھا جس کی ابتدا ایسی مشقوں کی قطاروں سے جو کشش اور دائروں پر مشتمل ہوتی تھیں اور جو اس کے بعد ان عناصر کو حروف میں ملانے اور حروف کو الفاظ میں مرکب کرنے کی طرف بڑھتی تھیں۔ تحلیلی طریقہ مکمل الفاظ سے ابتدا کرتا ہے۔ اول الذکر ابتدا ہی سے صحت کو کسی قدر سختی کے ساتھ مد نظر رکھتا ہے۔ ثانی الذکر کا مطالبہ ہے کہ ہم ابتدا میں نسبتاً بدھیت کام پر قانع رہیں اور صحت و صفائی کو بتدریج حاصل کریں۔ اول الذکر طریقہ نہایت ہی میکانیکی ہے اور اس لئے تکان آور ہونے کی طرف مائل ہے۔ ثانی الذکر میں یہ صلاحیت ہے کہ اس کو کافی دلچسپ بنایا جاسکتا ہے خصوصاً، جیسا کہ ہم نے سفارش کی ہے، جب اس کو پڑھنے کے ساتھ ساتھ سکھایا جائے۔ ہر نوع اس امر کی اجازت دی جاسکتی ہے کہ کثیر التعداد جماعتوں کے مدرسین جن میں انفرادی توجہ ضرورتاً کم دیجاتی ہے بچوں کو حروف بنانے کی خاص مشق کرائیں۔ یہ مشق بذاتہ دلچسپ ہو جائیگی بشرطیکہ اس کے بعد ہی مکمل الفاظ بنانے کی کوشش کی جائے۔ اس امر کے اضافہ کی ضرورت ہے کہ اس نوبت پر تدریس کا بہترین آلہ تختہ سیاہ ہے کیونکہ عمل اور نتیجہ دونوں کی نقل کرنی ہے اور یہ کہ مشقی بیاضیں، اگر

انہیں استعمال ہی کیا جائے، محض مشق کے ذرائع تصور کیجائیں۔

جول ہی کہ بچہ اچھی طرح لکھنے کے قابل ہو جائے یہ مشق بھی قرأت کی مشق کی طرح ایک جداگانہ "مضمون" کی حیثیت سے باقی نہ رہے گی اور اپنے آپ کو تدریس کے دوسرے شعبوں سے متعلق کر لے گی۔^۲ مدارس کی زندگی کی ہر نہایت پر صاف اور آسانی پڑھ لئے جانے کے خط پر اصرار کیا جائے بالخصوص عجلت میں نوٹ لکھنے کی رسم کو، جس کا آغاز جلد ہو جاتا ہے، اس چیز کی اجازت نہ دینی چاہیے کہ وہ طالب علم کے خط کے طرز کو تباہ کر دے۔

انشاء تقریری انشاء | بہت ہی ابتدائی زبان کے اسباق کی عبت بچہ کی اس قابلیت کے لحاظ سے متعین ہوگی

جو اس نے اپنے گھر پر کم یا زیادہ صحت اور روانی کے ساتھ بات چیت کرنا سیکھا ہے۔ کنڈرگارٹن یا مدرسہ صبیان کا نقطہ آغاز یہی ہوگا جہاں کہ زبان کی تدریس بچے کے ذخیرہ الفاظ میں وسعت دینے اور اس کی ملاقت لسانی کی کشت کاری کی شکل اختیار کریگی اس کے لئے جو ذرائع اختیار کئے جائیں گے وہ مکالماتی اسباق ہوں گے جو تصویروں، قدرتی اشیاء اور واقعات حاضرہ پر مبنی ہوں گے اور کہانیوں اور قصوں کا زبانی اعادہ بھی ہوگا جس میں مدرس بچہ کی امداد اور تصحیح کرے گا۔ جول ہی کہ بچہ لکھنے کے قابل ہو جائے تقریری انشاء کی ان کوششوں کی امداد ملا نویسی اور نقل نویسی سے کی جائے گی جس کی وجہ سے مختلف قسم کے وقفے اور حروف علت کے استعمال کی مشق ہو جائے گی۔ اس قسم کی تدریس مدرسہ سہ ماہیہ کے سال اول کے نصاب کے مناسبت سے ہوگی

یا کنڈرگارٹن اور ثانوی مدرسہ کے درمیانی عبوری جماعت کے نصاب کے مطابق ہوگی۔

تحریری مشقیں | نویں سال سے تیرہویں یا چودھویں سال تک تقریری

انشا پر دازی تحریری کام کو زیادہ جگہ دیتی جائے گی۔ اس غرض کے لئے طالب علم کے ذاتی تجربہ سے ایک کثیر مواد فراہم کیا جائے گا جس کو بعض دفعہ ایک خط کی شکل میں لکھا جاسکتا ہے اور اس مواد کی فراہمی اس تدریس سے بھی ہو سکتی ہے جو ادب، تاریخ، جغرافیہ اور مطالعہ فطرت میں دی جاتی ہے۔ اس زمانہ میں ان الفاظ اور اجزائے جملوں پر جن کا غلط استعمال کیا جاتا ہے اور جملوں اور پاروں کی تشکیل پر بھی زیادہ صوری مشقیں دی جانی چاہئیں۔ پندرہ سال کے بعد سے انشا کی مشق کسی قدر آزادانہ صورت اختیار کر لے گی۔ طالب علم کو بتایا جائے گا کہ وہ کس طرح اپنے مواد کا بہترین طور پر انتخاب کر سکتا اور اس کی چھان بین اور تنظیم کر سکتا ہے اور کس طرح اس کو ایک مضمون کی مسلسل شکل دے سکتا ہے۔ تاوقتیکہ اس قسم کے کام پر ایک یا دو سال صرف نہ کئے جائیں وہ انشاء کے اصولوں کے اس باقاعدہ نقطہ نظر کے لئے تیار نہ ہو سکے گا جس کو مطالعہ بلاغت کہا جاتا ہے۔

قواعد۔ اسکی ابتدا کب | گزشتہ بحثوں میں ہم نے باقاعدہ یا صوری قواعد کے حوالہ کو قصداً ترک کیا کی جانی چاہیے۔ کیونکہ زبان کی تدریس کے اس حصہ کی

ابتدا کرنے کے طریقے اور وقت کے متعلق آراء میں بہت اختلاف ہے۔ اختلاف آراء کی ایک مثال کے طور پر ہم دس کی امریکی کمیٹی ۱۹۵۷ء کی

سفارشات کا مقابلہ اس نصاب سے کر سکتے ہیں جو پریشیا کے مدارس فوقانیہ میں مادری زبان کی تعلیم کے لئے مرتب کیا گیا ہے۔ نویں سال سے بارہویں سال تک اول الذکر کی خواہش ہے کہ نام نہادے قاعدہ افعال اور ضمیر کی مختلف شکلوں کے صحیح استعمال پر زبانی اور تحریری مشقیں دی جائیں اور ان الفاظ اور اجزاء جملوں کے صحیح استعمال کی بھی مشق کرائی جائے۔ جنہیں عموماً غلط استعمال کیا جا رہا ہے، لیکن ان کی رائے میں ”صوری قواعد کا مطالعہ جس میں بنیادی تحلیل صرفی شامل ہے“ اس وقت شروع کیا جائے جبکہ طالب علم کی عمر تیرہ سال سے کم نہ ہو، اور یہ کہ اس کی تعلیم صرف اس وقت تک جاری رہنا چاہیے جو طالب علم کو اس کے اہم اصولوں سے واقف ہونے کے لئے ضروری ہے، اور یہ کہ غالباً ایک سال (ہفتہ میں تین ساعات تعلیمی سے زیادہ نہیں) کافی ہو جائے گا۔ برخلاف اس کے پریشیا کی اسکیم میں قواعد کی باقاعدہ تدریس کا انتظام نویں سال سے ثانوی مدرسہ کے پہلے چار سال تک کیا گیا ہے۔ اجزائے کلام مفروضہ اور قوی و کمزور تبدیلیوں کے بعد طالب علم مرکب جملے اور الفاظ بنانے کی طرف بڑھتا ہے اور بالآخر بارہ تیرہ سال کی عمر میں ”اہم ترین قواعد کے ایک وسیع مطالعہ کی طرف رجوع کرتا ہے مذکور القدر اسکیموں میں اختلاف کی بڑی وجہ غالباً جرمن زبان کا مکمل ترتیبی نظام ہے کیونکہ بالخصوص جرمنی کی اس سہ قدیم کے مدارس میں مدرس کو ہدایت کی جاتی ہے کہ وہ شروع سے آخر تک وہی اصطلاحات استعمال کرے جیسے کہ لاطینی میں ہیں۔ تاہم جہاں کہ طالب علم کو کم از کم ایک اور زبان سیکھنا ضروری ہے اگر بڑی قواعد کا ابتدائی مطالعہ بلاشبہ بہت

منفعت بخش ہے اور امر کی اسکیم میں معلوم ہوتا ہے کہ اس منفعت کو نظر انداز کر دیا گیا ہے۔ مدرسہ تھنائیہ کے انگریزی مضمون کے مدرس کے لئے بہتر صورت یہ معلوم ہوتی ہے کہ ان بچوں کی خاطر جو زبان دوم پڑھنے والے ہوں دس سال کی عمر سے قبل صوری انگریزی قواعد کے مباحث کی کچھ تدریس ہو جانی چاہیے لیکن دوسرے طالب علموں کیلئے اس تدریس کی نوعیت علمی ہو اس کو استخراجی صورت میں اختیار کرنی چاہیے اسکو انشاء کی مشقوں کے قریب ترک کر دیا جائے۔ اس کو سال بھر نظام الاوقات میں کوئی معین جگہ نہ دیجانی چاہیے اور سب سے بڑھ کر یہ کہ اس کو تحلیل حرفی کے ایک غیر دلچسپ روزمرہ اور قواعدی تحلیل صرفی، جو تھنہ کی شکل میں کی جاتی ہے، کی پست سطح پر نہ آجانا چاہیے۔

انگریزی ادب قرات سے | خواہ ہم اس کو بدل پسند کریں یا نہ کریں
ماقبل زمانہ میں ادب۔ | ممکن ہے کہ ادب کی ابتدا کرانے کا عام
ذریعہ شش گوشت اور جن اور پریوں کے

قصے ہیں۔ اول الذکر کے ذریعہ وہ قافیہ اور وزن کے پہلے تصورات حاصل کرتا ہے۔ ثانی الذکر اس کی رہنمائی عبقر اور مخاطبہ کی دنیا کی طرف کرتے ہیں جس میں اگر وہ خوش قسمت ہو، تو زندگی کے عام رخ سے پناہ لینا ہرگز ترک نہ کرے گا۔ اور اگر ایک چار یا پانچ سالہ بچہ ایسی عبقریت کی فضا میں رہتا ہو، ادھائی دئے بعد کی زندگی میں کبھی نہیں مل سکتی تو ہمیں گھبرانے کی کوئی ضرورت نہیں ہے۔ کیونکہ جیسا کہ اس سے قبل کے کسی باب میں بتایا گیا ہے یہ عمر ایک خاص معنی میں تحلیل اور مرجعیت کی عمر ہے۔ اس کے بعد کے سالوں میں جو کنڈرگارٹن یا مدرسہ

صبيان ميں بسر ہوں گے اور دو يا تين سال بعد تا وقتيكہ بچہ صاف اور روان پڑھنے کے قابل نہ ہو جائے، ادب کی تعليم قصہ گوئی کی شکل ميں جاری رہے گی يونانی اور کلٹک قصوں ميں اس کے لئے وافر مواد موجود ہے۔ اوڈتے سے اخذ کی ہوئی کہانیاں ہاتھارن کے ٹياگل و ڈٹيلس کی جیسی کتابوں ميں کے افسانے اور شاہ آرہر کے قصے ان سب سے استفادہ کیا جائے گا۔ يونانی، رومی اور انگریزی تاريخ ميں سے ایسے قصوں کا انتخاب کیا جائے گا جو کہ حقیقی تاريخ کی سی مسلسل شکل ميں نہ ہوں گے لیکن ہر قصہ دنیا کے مشاہیر کے افعال کی ایک زندہ تصویر پیش کرے گا۔ نظم کو بھی جو زیادہ تر تاریخی واقعات کی ایک آسان گیت ہوگی اور حتی الامکان قصوں سے متعلق ہوگی، اس ميں شامل کر لیا جائے گا۔

دسویں سال سے بارہویں سال تک | اس کے بعد تقریباً دسویں سال سے بچہ نے پڑھنے کے فن ميں اتنی ترقی

کر لی ہوگی کہ وہ اپنے طور پر خود کتاب سے ادب حاصل کرنے کے قابل ہو جائیگا۔ قرأت کی کتاب کی امداد جس کی باقاعدہ تعليم دیجاتی ہے اور جو ایسے منتخبات پر مشتمل ہوتی ہے جو تدریجی مشق دیتے ہیں اب دوسری کتابوں کے ذریعہ دی جانی چاہیے جن کی نوعیت امتیازی طور پر ادبی ہو۔ اس نوبت پر مقصد طالب علم کو کام دینا نہیں بلکہ اس کے لئے خوشی و فرحت کا سامان مہیا کرنا ہے۔ ادب ميں دلچسپی کا نشوونما اس موقع پر اہم ترین چیز ہے اس لئے ”درسیہ“، سائنس ”درسیہ“، امور خانہ داری ”درسیہ“، جغرافیہ اور اسی قسم کی تالیفات کا استعمال کرنا نہ صرف کم فہمی بلکہ قطعاً نامناسب ہے عموماً ایسی تالیفات یا پیداواروں ميں

ادبی امتیاز کی کوئی چیز ہی نہیں ہوتی اور ان کے متعلق زیادہ سے زیادہ یہ کہا جاسکتا ہے کہ ان کے ذریعہ اس چیز کے پڑھانے کی کوشش کی جاتی ہے جو صورت حال کی نوعیت کا لحاظ کرتے اس طرح پڑھائی نہیں جاسکتی۔ ہم دوبارہ اس چیز کا اعادہ کرتے ہیں کہ اس نوبت پر کتابوں کا حقیقی مقصد معلومات بہم پہنچانا نہیں بلکہ خط فراہم کرنا ہے۔ کنگسے کے ہیروس، شکسپیر سے ماخوذ لامب کی کہانیاں، ڈی فوکی تصنیف رابن سن کرو، شیوی چیز کی گیت، میکالے کی رزمی نظمیں، ٹینیسن کی کتاب اینک آرڈن، ہر ونگ کی تصنیف پائید پائیر اور اچھی خبر کیسے لائے۔ کو موزون و مناسب مواد کی حیثیت سے پیش کیا جاسکتا ہے۔ اس امر کی احتیاط کی جانی چاہیے کہ حقیقی ادب کے انتخاب کے دوران میں ہمارا مقصد اتنا بلند نہ ہو جائے کہ ہم نشانہ ہی کو خطا کر بیٹھیں۔

بارہ سے چودہ سال تک اس کے بعد کی نوبت پر جو ہیں چودہ یا اس کے قریب کے عمر تک لیجائے گی وہی عام طریقہ جاری رکھا جائے گا۔ اس وقت بھی اصلی مقصود یہ ہوگا کہ

۱۔ بعض غور و فکر کر نیوالے مصنفین اصول ارتباط سے (جس کو اس نوبت پر یقیناً غلط طور پر استعمال کیا جاتا ہے) مفتوں ہو کر اس عجیب خیال کے حامی ہیں کہ یہ کتابیں قدیم ”درسیوں“ سے جن کی نوعیت خالص ادبی ہوتی ہے برتر ہیں۔ بہت سی ”درسیات“ جغزیہ اکثر ”درسیات“ سائنس اور ساری ”درسیات“ امور خانہ داری ناقابل برداشت ہیں، تاریخی قرأت کی کتابوں کی بنیاد ہی جدا لگانہ ہے کیونکہ اس نوبت پر تاریخ کو ایک نیم ادبی مضمون ہونا چاہیے۔

ان بہترین چیزوں میں سے چند میں دلچسپی پیدا کی جائے جن پر غور و تامل کیا گیا اور جنہیں ضبط تحریر میں لایا گیا ہے اور اس عمر میں ایک متوسط لڑکا یا لڑکی کے مذاق اور اس کی سمجھ کا سختی سے لحاظ کیا جائیگا۔ معمولی قرأت کی کتاب کو جو نثر اور نظم کے لمخضات پر مشتمل ہوگی اب ترک کر دیا جائیگا اور ان کی جگہ مکمل کتابیں یا اس قدر کافی طویل لمخضات لے لیں گی جو توجہ کو اپنی طرف مبذول رکھ سکیں اور جن کی اپنی ایک اکائی ہو۔ اگرچہ ایسی کتابیں منتخب کی جائیں جو نصاب کے دوسرے حصوں سے بھی اور ہنصوں تاریخ سے تعلق رکھتی ہوں تو یہ ایک بڑی منفعت بخش چیز ہوگی لیکن ہم اس کو انتخاب کی اصلی اساس نہیں بنا سکتے کیونکہ اس عمل سے لڑکے کی ادبی تربیت کی وسعت ضرر رساں حد تک تنگ ہو جائے گی۔ اسکاٹ کے چند ناول مثلاً ایون ہو، کینل ور تھ اور کونٹن ڈرورڈ، اس کی نظم کاہت کچھ حصہ مثلاً مارین اور لیڈی آف دی لیک۔ لانگ فیلو کی ایوان جلیس اور ہیا و امتھا۔ شکسپیر کے چند تاریخی ڈرامے جنہیں ہم ایک واضح ادبی شعور کے ساتھ باآزادی لکھ سکتے ہیں۔ گولڈ اسمتھ کا ڈیزرئیڈ ویلج اور ٹراویسیرہ اس مواد کی مثالیں ہیں جو ایک قابل استاد کے ہاتھ میں حقیقی ادب سے دائمی دلچسپی پیدا کر دے گی لیکن مدرس کی قوت اور جوش پر بہت کچھ منحصر ہوتا ہے۔ اگر وہ ضروری پہنچ پیدا کر سکے تو مدرسہ میں جو کچھ پڑھایا جاتا ہے اس کی امداد کسی مشکل کے بغیر ایک بڑی حد تک اس مطالعہ سے ہو سکتی ہے جو گھر پر اور تعطیلات کے زمانہ میں کیا جاتا ہے۔

اوپر کے درجوں میں ادب کی تدریس | جہاں تک کہ مدرسہ کا تعلق ہے اب ہم ادبی کلچر کے آخری زینہ پر

پہنچتے ہیں۔ ثانوی مدرسہ کے وسطیٰ اور اس کے اوپر کے درجوں میں ہم یہ فرض کر سکتے ہیں کہ ادب میں ادب ہی کے خاطر عام دلچسپی کی ایک محفوظ بنیاد رکھی گئی ہوگی اور اب وقت آگیا ہے کہ کچھ ادب سنجی کی کوشش کی جائے۔ اس نوبت پر انتخاب کا میدان پریشان کن وسعت اختیار کر لیتا ہے۔ اور ہمیں صرف یہ کہنے کی ضرورت ہے کہ ایسی کتابوں کا انتخاب کیا جائے جو ادب کی تاریخ کے مسلسل ادوار کی نمائندگی کرتے ہوں، یہ کہ حتیٰ الامکان دوسرے مضامین کے ساتھ ان کا تعلق ایسا ہو کہ اس سے مدد ملے اور سب سے زیادہ یہ کہ وہ ایسی کتابیں ہوں جن کے ادبی اوصاف کے انکشاف و توضیح سے خود مدرس ایک حقیقی خط حاصل کرے۔ ادبی تاریخ کے رسالوں سے احتراز کیا جائے گا اگرچہ بڑے بڑے ادوار اور مستند کتابوں کا ایک مختصر خاکہ اس نوبت پر مفید ہوگا۔ منتخبات کی کتابیں بید و من اور کیا ڈمن سے لے کر ٹینیسن اور اسٹیونس تک، ایک خالص ذیلی اور ماتحتی فریضہ ادا کرے گی اور بس۔ مکمل کتابوں کی جگہ کوئی چیز نہیں لے سکتی۔ جن میں سے چند کا مطالعہ نہایت احتیاط سے کیا جائے گا اور ان کے علاوہ دوسری کتابوں کا بھی ... مطالعہ کسی قدر کم احتیاط کے ساتھ گھریا مدرسہ پر کیا جائیگا۔

غیر ملکی زبانیں سوالات زیر بحث جب ہم انگریزی کے سوا دوسری زبانوں پر غور و تامل کرنے کی طرف رجوع کرتے ہیں تو ہم اقسام اقسام کے اہم سوالات سے جو اس باب کے تحت آتے ہیں متقابل ہوتے ہیں اگر کسی غیر ملکی زبان کی ابتدا ہی کرنا ہے تو پہلی دوسری اور تیسری زبان کا آغاز کس عمر میں کرنا چاہیے؟ اگر ایک سے

زیادہ زبانیں سکھانا ہے تو ان میں کس زبان کی تعلیم پہلے ہونی چاہیے؟ اور مدارس کی زندگی کے ہر ذینہ پر اس کے نصاب کی مخصوص خصوصیات کیا ہونگی؟ موجودہ عمل درآمد کے مظہرین نے ان سوالات کے جواباً دے دیے ہیں وہ کسی طرح بھی ایک دوسرے سے متفق نہیں ہیں اور جیسا کہ ہم نے اس سے قبل بھی کہا ہے تعلیمی نظریہ کا۔ جو بالآخر تعلیمی عمل کے مسائل کو واضح طور پر سوچنے کی ایک مصمم کوشش ہے۔ یہ ایک اہم فریضہ ہے کہ وہ ایسے جوابات کے درمیان فیصلہ کرے۔

زبانوں کے ابتدائی ترتیب | معلوم ایسا ہوتا ہے کہ ایک لفظ کے متعلق بہترین آرا کا اجماع ہے اگر

نصاب میں ایک سے زیادہ غیر ملکی زبانیں شامل ہوں تو دونوں کی تدریس کی بیک وقت ابتدا کرنا اچھا نہیں ہے۔ دوسری زبان کو شروع کرنے سے قبل کم از کم ایک سال اور ترجیحاً دو یا تین سال گزرنے چاہئیں اس طریقہ سے ہم پریشان خیالی کا سدباب کرتے اور وقت کا ایک فیاضانہ حصہ دینے کے قابل ہو جاتے ہیں جس کی کسی نئی زبان کے سیکھنے کے ابتدائی مدارج میں بہت ضرورت ہوتی ہے۔ یہ صحیح ہے کہ اکثر و بیشتر پری پریٹری مدارس میں جو انگلستان کے بڑے بڑے پبلک مدارس کے لئے تشو گہر کا کام دیتے ہیں، لاطینی اور فرانسیسی دونوں اس وقت شروع کی جاتی ہیں جبکہ لڑکا اپنی عمر کے آٹھویں یا نویں سال میں قدم رکھتا ہے لیکن جرمنی کے مدارس فوقانیہ میں زیادہ ہوشمندانہ

طریقہ اختیار کیا جاتا ہے جہاں کہ دوسری زبان کی تعلیم مدرسہ کے تیسرے سال تک ملتوی رکھی جاتی ہے۔ بہر حال دونوں میں جیسا کہ ان سارے مدارس میں ہوتا ہے جہاں کہ نشاۃ ثانیہ کی روایت کی عکاسی ہے، لاطینی کی ابتدا مدارس کی زندگی کی ابتدا کے ساتھ کی جاتی ہے جبکہ بچہ کی عمر نو سال یا دس سال سے بھی کم ہوتی ہے لیکن اس میں کوئی شبہ نہیں کہ ثانوی تعلیم میں سب سے زیادہ معنی خیز اور دور رس اصلاحوں میں ایک اصلاح اس روایت کو ترک کر دینے کا موجودہ میلاں ہے۔ مخصوص وجوہات کی بنا پر جن کے لئے ہمیں یہاں ٹھہرنے کی ضرورت نہیں انگلستان کے بڑے بڑے پبلک مدارس میں اصلاح بلاشبہ ایک دور کا تصور ہے لیکن دوسرے مدارس میں ناقابل خطا طور پر یہ میلاں پایا جاتا ہے کہ تا وقتیکہ ایک جدید زبان کا مطالعہ کم از کم ایک یا دو سال تک نہ کر لیا جائے لاطینی کی تعلیم ملتوی رکھی جاتی ہے۔ وہ لوگ جو قدیم طریقہ کی پابندی کو ترجیح دیتے ہیں ایسا ہی کریں گے کیونکہ ان کی بحث یہ ہے کہ ابومینی زبان کو منطقی طور پر ترجیح حاصل ہونی چاہیے اس کے علاوہ ان کی اس روش کی اصلی وجہ یہ ہے کہ وہ السنہ قدیم کی اعلیٰ قابلیت کے مستقبل کے متعلق گھبرائے ہوئے ہیں۔

لاطینی کو ملتوی رکھنے کے وجوہ | برخلاف اس کے اصلاح کے ممتاز مؤیدین حقیقی نتائج سے یہ بات ثابت کر رہے ہیں کہ ایسا اندیشہ اور خوف بے بنیاد ہے۔ اور وہ صحیح طریقہ پر

اس حقیقت کی طرف اشارہ کرتے ہیں کہ تدریس کے لئے منطقی ترتیب ہمیشہ بہترین نہیں ہو کرتی اور یہ کہ حقیقت میں جس زبان پر گفتگو میں حملہ کیا جاسکتا ہے اور جس کو ایک پڑوس کی قوم بولتی ہے وہ ایک کمن بچہ کی دلچسپیوں سے لاطینی کی نسبت کرتے بہت ہی کم دور ہو سکتی ہے۔ ان کی نہایت واجہیت کے ساتھ یہ بھی بحث ہے کہ اگر لاطینی کے ابتدائی مدارج کو سمجھ بوجھ کر طے کرنا ہے تو ہمیں اساس کے طور پر انگریزی قواعد کی مبادیات کا ایسا علم ہونا چاہیے جس کو کمن بچے حاصل نہیں کر سکتے برخلاف اس کے ایک زندہ زبان میں ابتدا تدریس قواعد کے کسی حوالہ کے بغیر بہتر طریقہ پر دی جاسکتی ہے۔ ان کی آخری حجت یہ ہے کہ ان ثانوی مدارس میں تنظیم کے ایک مشکل سوال کا حل باسانی ہو جاتا ہے جہاں کہ مدارس تھانویہ کے بارہ یا تیرہ سالہ بچے شریک ہوتے ہیں جن کی لاطینی زبان میں کوئی تعلیم نہیں ہوتی ہے اور اگر کوئی بچہ دس سال کی عمر میں ثانوی مدرسہ میں شریک بھی ہو تو یہ حقیقت کہ لاطینی کا انتخاب اس کی مدرسی زندگی کا ایک اہم مسئلہ ہے تاخیر کو منفعت بخش بنا دیتی ہے۔

بہم اس نتیجہ پر پہنچتے ہیں کہ ایک جدید زبان کی تعلیم پہلے ہونی چاہیے اور یہ کہ اکثر و بیشتر صورتوں میں یہ

غیر ملکی زبان کی ابتدا کس عمر میں کیجانی چاہیے۔

زبان فرانسیسی ہو۔ دوسرا سوال یہ ہے کہ اس زبان کے مطالعہ کی ابتدا کس عمر میں کیجانی چاہیے۔ دوسرا نقطہ کی تکمیل ضروری ہے۔ اولاً یہ کہ

بچہ کو اپنی زبان میں روانی اور تیزی سے گفتگو کرنے کے قابل ہونا چاہیے اور اس نے پڑھنا اور لکھنا سیکھ لیا ہو۔ ثانیاً یہ کہ اس کے تصورات اور ہمدردیوں کا دائرہ اس قدر وسیع ہو گیا ہو۔ جو ایک حد تک تاریخ اور جغرافیہ میں آسان اسباق کا نتیجہ ہو گا۔ کہ اس نوبت پر اس سے یہ توقع کی جاسکے کہ وہ ایک ایسے غیر ملک کے لوگوں کے آداب و اخلاق اور رسوم میں دلچسپی لے گا جن کے تاریخی اور سیاسی تعلقات خود اس کی قوم والوں سے قریبی ہیں۔ ان دو شرائط کی تکمیل کے بعد جن میں سے ایک کا تعلق زبان کی اتمکال سے ہے اور دوسری کا اس مواد سے جو نئی زبان کی مشقوں کے لئے نہایت ہی مناسب ہو، وہ وقت آجاتا ہے جبکہ کسی غیر ملکی زبان کا مطالعہ شروع کیا جاسکے۔ زیادہ واضح الفاظ میں ہم یہ فرض کر سکتے ہیں کہ دسویں سالگرہ کے بعد حتی الامکان جلد دوسری زبان کی ابتدا کر دینی چاہیے۔ چوتھارہ سال یا اس سے زیادہ عمر کا لڑکا مدرسہ تھنائیہ سے مدرسہ ثانویہ میں شریک ہوتا ہے وہ یہاں بلاشبہ تقریباً ہمیشہ نقصان میں رہیگا۔ لیکن یہ ایک ایسی صورت ہے جس کے لئے خاص انتظام کی ضرورت ہوگی۔ اگر مدرسہ چھوٹا ہوگا تو جماعت بندی دوبارہ ہوگی اور اگر بڑا ہوگا تو اس کا انتظام متوازی درجوں کے ذریعہ کیا جائے گا۔ جس نقطہ پر کہ دوسری غیر ملکی زبان کی ابتدا کی جاسکتی ہے اس کا

۱۔ پہلا ایک ایسے بچہ کی صورت کا حوالہ نہیں دیا جا رہا ہے جو کسی دوزبانی ضلع یا گھر میں رہنے کی وجہ سے ابتدائی سے دوزبان میں گفتگو کر سکتا ہو۔

تین کسی عام قاعدہ کی رو سے نہیں کیا جاسکتا سوائے اس کے کہ متذکرہ صدر وجوہ کی بنا پر اس زبان کے آغاز سے قبل پہلی غیر ملکی زبان کا گہرا مطالعہ کم از کم دو سال تک کیا گیا ہو مثلاً فرض کیجئے کہ دس سال کی عمر میں فرانسیسی کی ابتدا کی گئی ایسی صورت میں دوسری زبان تیرہ سال سے قبل شروع نہیں کی جائے گی۔ ایک ایسے مدرسہ میں جہاں السنہ قدیم کے ایک ہلکے رنگ یا جھلک کو ضروری تصور کیا جاتا ہے یہ زبان بلاشبہ لاطینی ہوگی۔ فی الحقیقت بعض مدرسین چاہتے ہیں کہ اس نوبت پر سب کے لئے یکساں طور پر لاطینی کی ابتدا کر دیں اور اس کے لئے ان کی دیسل یہ ہے کہ اگر اس کو دو تین سال کے بعد چھوڑ بھی دیا جائے تو کم از کم کوئی نقصان نہ ہوگا۔ ایک درجہ اول کے مدرسہ میں جہاں مدرسہ ترک کرنے کی عمر اٹھارہ یا انیس سال ہے تیسری زبان کی ابتدا تقریباً پندرہویں سال میں کی جائے گی۔ اور چونکہ اس نوبت پر جائز اور واجبی تخصیص کا زمانہ آجاتا ہے اس لئے یہ زبان طالب علم کی ضروریات کے مطابق یونانی، جرمن، ہسپانوی یا اطالوی ہوگی۔

ساتویں باب میں جدید زبانوں کے نصاب کے متعلق مروجہ بحثوں کا ایک مختصر بیان جو دیا گیا تھا اس میں ہم مشکل اسباق کے تسلسل کا حوالہ دینے سے احتراز کر سکے تھے لیکن اب یہ نقطہ مزید توجہ کا طالب ہے۔ رائے اور عمل کی جو موجودہ حالت ہے اس کا لحاظ کرتے ایک ایسے اسکیم کا محض خاکہ بھی پیش کرنا ناممکن ہے جس پر ہر حیثیت سے آراء کا اتفاق ہو جائے اور جو بیچہ کی ذہنی نشوونما سے جتنا بھی نہیں اس کے متعلق علم ہے، تطابق رکھتا ہو اور دکھائی دے۔ پہلے زمینہ کے

متعلق یہ فرض کر لیا جاسکتا ہے کہ وہ نصاب کے پہلے دو سال کو حاوی ہوگا اور اس مدت کے اختتام پر جس اہم ترین اور مخصوص نتیجہ کو دیکھنا چاہیے وہ یہ ہے کہ ذخیرہ الفاظ کے مخصوص حدود کے اندر طالب علم اس زبان کو جب اس میں گفتگو کی جائے سمجھ سکے اور اگر اس میں کوئی سوال کیا جائے تو ذہن میں ترجمہ کے بغیر فوراً اس کا جواب دے۔ اس زبان کی آوازوں میں ابتدائی مشق کرنے کے بعد مذکورہ مقاصد کو پیش نظر رکھ کر نصاب کا آغاز کیا جائے گا۔ اکثر مدرسین تصاویر یا دوسری نظر آنے والی چیزوں پر مشق کرانے کو ترجیح دیتے ہیں لیکن بعض قرأت کی کتاب کو اپنی تدریس کی اساس بنانا پسند کرتے ہیں۔ دونوں صورتوں میں طالب علم کو جملوں کی شناخت اور اعادہ میں غیر ملکی زبان میں سوالات کا جواب دینے میں اور املا لکھنے میں خوب مشق کروائی جائیگی۔ قواعدی تبدیلیوں اور بالخصوص باقاعدہ افعال کی گردان کی مشق بھی اکثر وبیشتر کروائی جائے گی۔ اور نحو کے اہم قواعد کی طرف اس کی رہنمائی کی جائے گی۔ لیکن بیشق حقیقتاً استقرائی ہوگی اور اس کو زبانی تدریس کے سلسلہ میں کرایا جائے گا۔ کم از کم پہلے زمینہ کے دوران میں مادری زبان کے ترجمہ سے احتراز کیا جائے گا۔ کیونکہ یہ عام مقصد کے حصول میں حائل ہوتا ہے۔ دوسرے زمینہ کا دوران مزید دو سال کا ہو سکتا ہے بارہ یا تیرہ سال سے چودہ یا پندرہ سال تک۔ اس نوبت پر فرانسسیسی اسباق کے دوران میں انگریزی کے استعمال کو بالکل ترک کر دینا ممکن ہو جانا چاہیے ایک آزاد تراور وسیع تر نوعیت کی مکالماتی مشق جس کا انحصار کتاب کی مشمولات پر زیادہ نہ ہوگا، قواعد کا ایک زیادہ

باقاعدہ مطالعہ جس کے لئے سابقہ کام کے ذریعہ راستہ صاف کر دیا گیا ہوگا۔ اور انگریزی سے فرانسیسی میں ترجمہ کی ابتدا اس زینہ کی نمایاں خصوصیات ہوں گی۔ آخری زینہ کے کام کا انحصار اُس مدت پر ہوگا۔ جو اس کے لئے تجویز کیا گیا ہو لیکن ہر صورت میں اس کو آزادانہ تحریری انشایہ جو مضمون اور خط و نون کی شکل میں ہوگی، اور وقت جس قدر اجازت دے اس قدر فرانسیسی ادب کے مطالعہ پر مشتمل ہونا چاہیے۔

اس باب میں جن زبانوں کی تعلیم پر بحث کی گئی ہے ان کی نسبت کرتے اسنہ قدیم کی تدریس کی ترتیب کا مسئلہ ایک طویل تاریخ اپنے ساتھ رکھتا ہے اور اس لئے قدیم ادبیات کے جدید مدرس کا یہ کام ہے کہ وہ نئی چیزوں کو شروع کرنے کے بجائے روایاتی طریقوں کی اصلاح کرے۔ نشاۃ ثانیہ کے تعلیمی نصب العین کو ایک معین عملی شکل دینے کا امتیاز جان اسٹر کو حاصل ہے جو ۱۵۳۸ء اور ۱۵۸۳ء کے درمیان اسٹر اس برگ کے جمنازیم کا پادری صدر تھا مجوزہ مقصد زبان پر عبور کامل تھا اور لاطینی وہ زبان تھی جس میں ید طولیٰ حاصل کرنا تھا اس مقصد کے حصول کے لئے جو عملی ذرائع اُس نے بنائے تھے وہ ایسے موثر تھے کہ جس چیز کو قدیم اسنہ کی تعلیم سمجھا جاتا ہے اس پر اب تک اس کی مہر واضح طور پر ثبت ہے اس کی خواہش تھی کہ طالب علم چھ یا سات سال کی عمر میں شریک مدرسہ ہو، وہاں دس سال رہے اور اس کے بعد پانچ سال کے لئے کسی اکیڈمی کو چلا جائے۔

لاطینی میں نصاب | دس سال میں سے آٹھ سال صفائی اور وضاحت بیان کے لئے اور دو سال طرز

بیان کی خوبیوں اور نواقص کے لئے ضروری ہیں۔ مابقی پانچ سال کا فریضہ جو اکاڈمی میں بسر ہوں گے یہ ہے کہ وہ الفاظ میں ہنرمندی اور تیزی سے تطابق اور توفیق پیدا کرنے میں مدد و معاون ہوں گے۔ دس درجوں میں ہر درجہ کا اس کا اپنا ایک مخصوص کام ہے۔ سب سے کم سن لڑکوں کو ہر اس چیز کا لاطینی نام سکھایا جاتا ہے جو وہ کھاتے پیتے اور جس کو وہ کھیل کے میدان۔ مدرسہ اور گرجا میں دیکھتے یا چھوتے ہیں۔ مدرسہ میں جوں جوں وہ ترقی کرتے جاتے ہیں لاطینی مضمون کی مقدار جو پڑھائی جاتی ہے اس میں بہت اضافہ کر دیا جاتا ہے۔ انشاء کی مشق مسلسل ہوتی ہے بڑی عمر کے لڑکے مشقوں کو روزانہ لکھتے ہیں۔ پانچوں درجہ میں نظم کی ابتدا کی جاتی ہے۔ اوپر کے درجوں میں ہورس اور پنڈار کی نظمیں کو دوسری تقطیع (میٹر) میں تبدیل کیا جاتا ہے اور لڑکے خود نظم لکھتے ہیں۔ نثر میں پانچویں درجہ کے لڑکے جرمن سے لاطینی میں دوبارہ ترجمہ کرتے اور اصل سے مقابلہ کرتے ہیں۔ اوپر کے درجوں میں یونانی مقررہوں کا لاطینی میں اور لاطینی مقررہوں کا یونانی میں ترجمہ کرتے ہیں۔ وہ مضامین، بیانات اور خطوط لکھتے اور تیار ہو کر یا اس کے بغیر ہی تقریر کرتے ہیں۔ اس کے علاوہ وہ تحریری ترجمہ بھی احتیاط سے کرتے ہیں۔ گفتگو میں سلاست اور تیزی حاصل کرنے کے لئے تمام لڑکے لاطینی میں بات چیت کرتے ہیں حتیٰ کہ چھوٹے درجوں کے گمنام صغیر سن ٹیوٹنوں کا بھی یہی عمل ہوتا ہے۔ مدرسین کو ان سے جرمن زبان میں مخاطب کی ممانعت ہے۔ اگر لڑکے اپنی مادری زبان کا استعمال کریں تو انہیں سخت سزا دی جاتی ہے۔ پہلی غلطی کو معاف کیا جاسکتا

مگر خلاف احکام مادری زبان کا استعمال ایک نہایت ہی سنجیدہ جرم ہے۔^۱ یہ وہ اسکیم تھا جس کے مطابق انگلستان اور جرمنی میں ثانوی تعلیم کو بعد کی تین صدیوں تک دٹھا لاگیا۔ یہ نظام جس نصب العین کا اظہار کرتا ہے اس کو بحیثیت مجموعی ترک کر دیا گیا ہے اور اس تبدیلی کا اظہار ایک وسیع نصاب میں پایا جاتا ہے۔ ایسے مدارس میں بھی جہاں نشاۃ ثانیہ کا نصب العین ایک قابل لحاظ قوت ہے یہ مسئلہ اس حقیقت کی وجہ سے بہت متاثر ہوتا ہے کہ لاطینی اب ایک زندہ زبان نہیں ہے اور یہ کہ ابتدائی مدارج میں اس کو مکالماتی طور پر پڑھانے کی تجویز کو کبھی کبھی اختیار کیا جاتا ہے لیکن اس سے نتیجہ غیر متاثر رہتا ہے۔

جیسا کہ ہم بڑھ چکے ہیں ان تبدیلیوں کا عام نتیجہ یہ ہوا کہ اس عمر کو بڑھا دینے کا میلان پیدا ہو گیا جبکہ لاطینی کی ابتدائی جائے ہم فرض کرتے ہیں کہ طالب علم بارہ یا تیرہ سال میں اس کا مطالعہ شروع کرتا ہے اور یہ کہ اصلی مقصد یہ نہیں ہے کہ ایک ذریعہ گفتگو کی حیثیت سے اس پر عملی عبور حاصل ہو بلکہ رومی ادب کی آسان تر تصانیف میں سے کم از کم چند کا سمجھ لینا ہے جس کی اساس صحیح قواعد کا علم ہو۔ ان دونوں صورتوں کی وجہ سے اس طریقہ تعلیم میں جو نصاب کے ابتدائی مدارج

۱۔ پارکر قدیم السنہ کی تاریخ پر "ایک وسیع اور فیاضانہ تعلیم پر مضامین میں۔ اسٹرم کے اسکیم کا خاکہ متعدد انگریزاں اور امریکی مصنفین نے دیا ہے مثلاً برنارڈ (جرمن مصلحین تعلیم) پینٹر (تاریخ التعلیم) براوننگ (تعلیمی نظریے)

استعمال کیا جاتا ہو بہت بڑا فرق پیدا ہو جاتا ہے۔ اس نوبت پر تعلیم باقاعدہ قواعد سے ناواقف نہیں ہے۔ اور اصولاً اب کوئی اعتراض نہیں ہو سکتا (جیسا کہ نو یا دس سال کی عمر میں ہو سکتا تھا) اگر اس کو قواعد کی ایسی تعلیم دی جائے جو غیر ضروری چیزوں سے مبرا اور ایسی مشقوں سے مملو ہو جو اشکال اور قواعد کے ذہن نشین کرانے میں مدد دیتی ہوں۔ ایک مہر مند مدرس استقرائی طریقوں کو بہت استعمال کرے گا۔ بلاشبہ وہ ”فطری“ طریقہ کی اس حد تک بھی نقل کر سکتا ہے کہ ایک مخصوص طور پر تیار کی ہوئی قرائت کی کتاب کو اپنی تدریس کی اساس بنائے جس میں محصلہ قواعدی علم کا خلاصہ مناسب موقعوں پر دیا ہوا ہو۔ لیکن بحیثیت مجموعی جس طریقہ تعلیم کو استعمال کیا جائے گا وہ اس طریقہ تعلیم کے برخلاف جو ایک جدید زبان کی تعلیم کے لئے مناسب ہے لاطینی زبان کے قواعدی ڈھانچے کے علم کی طرف بالراست رجوع کرے گا اور ایک ایسے ذخیرہ الفاظ کے حصول کی طرف متوجہ ہو گا جو ادبی اغراض کے لئے مفید ہو۔ ان مقاصد کو پیش نظر رکھ کر مشقوں اور تعلیمی مواد کو مرتب کیا جائے گا۔ اس ابتدائی کام کے اختتام پر — اور یہ کہا جاتا ہے کہ بارہ یا تیرہ سالہ لڑکے ایک سال میں کافی ترقی کر لیتے ہیں — کسی آسان لاطینی مصنف پر حملہ کیا جائے گا۔ اس کے بعد سے مواد اور زبان دونوں میں تدریجی مشکل کتابیں پڑھی جائیں گی قواعد کا اعادہ اور اس کی توضیح کی جائیگی بن پڑھی ہوئی عبارتوں کے ترجمہ کر سکی

۱۔ اسپیشل رپورٹس جلد ہشتم میں ای۔ اے۔ سون شین کا مضمون ”لاطینی تدریس کے جدید طریقے“، ملاحظہ ہو۔

مشق اکثر و بیشتر ہوگی اور طرز تحریر پر زیادہ توجہ دی جائے گی۔

تاریخ (۱) مدرسہ تختانیہ میں | جہاں تک کہ مدرسہ تختانیہ کا تعلق ہے تاریخ کا اصلی مقصد، اگرچہ شاید بالکل یہ نہیں سمجھ تین تجاویز کا تقابل۔ کے پیدائشی مقام کی کہانی کو سوانحی اور حکایتی

طریقہ پر بیان کرنا ہے۔ ایک مورخ کو فطری طور پر اس کی تدریس کی ترتیب اس چیز سے معلوم ہوگی جس کا آغاز سب سے چھوٹی جماعت میں ابتدائے زمانہ سے ہوتا اور جس کی انتہا سب سے بڑی جماعت میں زمانہ حال پر ہوتی ہے اور اس لئے بعض اوقات برطانوی تاریخ کو مسلسل جچے (یا اس سے کم) سنہ واری حصوں میں تقسیم کیا جاتا ہے جن کی تعلیم مدرسہ کی مختلف جماعتوں میں عام طور پر خواندگی کے اسباق کے سلسلہ میں ہو سکتی ہے۔ اس انتظام پر یہ اعتراض کیا جاتا ہے کہ ابتدائی ادوار کی تعلیم سوائے اس طریقہ کے جو کمسن بچوں کے لئے بالکل موزون ہے کسی اور طریقہ سے نہیں دی جاتی اور یہ کہ جو بچے کہ مدرسہ کم سے کم عمر میں ترک کر دیتے ہیں وہ حالیہ زمانہ کی تاریخ کو جس کو بڑی جماعتوں کے لئے محفوظ کر دیا گیا ہے بالکل نہیں چھوٹے اور اگر اس کے جواب میں یہ اعتراض کیا جائے کہ اس کے علاوہ کسی اور ترتیب کی وجہ سے واقعات کا تسلسل ٹوٹ جائے گا تو اس کا جواب یہ ہے کہ ابتدائی مدارج میں تسلسل کی کوئی اہمیت نہیں ہے۔ کیونکہ طالب علم حقیقی تاریخ کے لئے نہیں بلکہ متفرق اور علیحدہ علیحدہ تاریخی تصویروں کے لئے تیار ہے جن کی تعلیم ادبی اسپرٹ میں ہونی چاہیے۔ اس لئے ایک اہم مرکز کا طریقہ کی تجویز پیش کی گئی ہے جس میں برطانوی تاریخ کے اہم واقعات

جن کا انتخاب پوری تاریخ میں سے کیا گیا ہے ابتدا ہی سے پڑھایا جاتا ہے لیکن مدارس کی زندگی جوں جوں آگے بڑھتی جاتی ہے ان واقعات کی تعداد تفصیل اور صحت میں اضافہ ہو جاتا ہے۔ اس تجویز سے پہلے طریقہ کی چند شکلات کا سد باب واضح طور پر ہو جاتا ہے لیکن بعض مدرسین کی یہ حجت ہے کہ ایک ہی چیز کو مختلف بار دہرانے کی وجہ سے مضمونیں دلچسپی کے کم ہو جانے کا میلان پیدا ہو جاتا ہے۔ ایک تیسری تجویز یہ ہے کہ نصاب کو سنہ واری پیچھے کی طرف جانا چاہیے یعنی موجودہ زمانہ سے شروع کر کے گزشتہ زمانہ کی طرف۔ بحث یہ کی جاتی ہے کہ جس طرح جغرافیائی تدریس کا آغاز واجب طور پر قریب ترین چیزوں سے ہوتا ہے۔ اسی طرح تاریخ کا بھی ہونا چاہیے لیکن گزشتہ باب میں جن اصولوں پر بحث کی گئی ہے ان کا یہ ایک غیر ضروری استعمال ہے کیونکہ سوال یہ نہیں ہے کہ وقت اور مقام کے لحاظ سے کوئی چیز بچہ کے قریب ہے بلکہ کوئی چیز اس کے دلچسپیوں کے لحاظ سے اس کے قریب ہے۔ اس کا جغرافیائی ماحول یقیناً اس کی دلچسپی کا باعث ہوتا ہے۔ لیکن اس کے زمانہ کے سیاسی اور معاشرتی واقعات اس کی دلچسپی کو نہیں اکساتے۔ اگر تاریخی مشاہیر کے افعال عمدگی سے بیان کئے جائیں تو وہ اس کی دلچسپی کو ابھارتے ہیں عام اس کے کہ یہ مشاہیر دس سال قبل کے ہوں یا ایک ہزار سال پہلے کے۔ اور اس مدرس کے نقطہ نظر سے ایک ایسی ترتیب کے اختیار کرنے کی ضرورت نہیں جس کو ایک مورخ و اثرگوں یعنی اُلٹا کھیگا۔

ایک طریقہ تجویز کیا جاتا ہے۔ | پس ہم اس نتیجہ پر پہنچتے ہیں کہ

تحتانی نصاب کے پہلے تین سال میں (سات سے نو یا دس سال تک) بچوں کو ہماری قومی تاریخ کے زیادہ دلچسپ اور اہم قصے سنائے جائیں جو نہ ابتدائی ادوار تک ہی محدود ہوں اور نہ زمانہ مابعد کے ادوار تک چونکہ بچے اداروں اور واقعات کی نسبت کرتے انسانوں سے زیادہ تعلق رکھتے ہیں اس لئے ان قصوں کو زیادہ تر سوانح پر مبنی ہونا چاہیے پہلی پارلیمنٹ، منشور اعظم اور فرانسیسی لڑائیوں کی نسبت کرتے مانٹ فورد کاسین، شاہ جان اور نسلین اسباق کے لئے بہتر موضوع ہو سکتے ہیں اس کے بعد کسالوں میں برطانیہ کی تاریخ کو جس کو آسان طریقہ پر کس بچوں کے لئے نہیں لکھا گیا ہو اور جو بطریقہ احسن مصور بھی ہو ایک درسیہ کی حیثیت سے استعمال کرنا چاہیے اور بڑے بڑے ادارے کے اہم خاکہ جات کی تعلیم سنہ واری ہونی چاہیے اور اس امر کی احتیاط کی جائے کہ ترک مدرسہ کرنے سے قبل بچوں نے عام طور پر ملکہ و کسٹوریہ کے دور حکومت کے چند واضح تصورات حاصل کر لئے ہیں اعلیٰ مدرسہ تحتانیہ میں تاریخ کی تدریس کو واجب طور پر زمانہ حال کی معاشری اور صنعتی ترقی تک محدود کر دیا جاسکتا ہے۔

شمالی مدرسہ میں شمالی مدرسہ میں تاریخی تدریس کی ترتیب کا تعین چودہ یا تقریباً چودہ سال تک بلاشبہ بچہ کے نشوونما پانے والے دماغ کی ضروریات کے لحاظ سے کیا جانا چاہئے اگرچہ اس کے حدود وسیع تر ہوں گے۔ گہری پڑی اسکول کا فریضہ ہے کہ وہ مختلف ادوار کے مشاہیر کی دلچسپ سوانح کی شکل میں ایک واضح تاریخی بیان کی بنیاد رکھیں۔ ٹھیک کس نقطہ پر اس پہلے زمینہ کو

ختم ہو جانا اور کس نقطہ سے تاریخ کی زیادہ صوری اور منظم تعلیم کا آغاز ہونا چاہیے ایک ایسا سوال ہے جس کے متعلق تجربہ کار مدرسین کی آرا میں اختلاف پایا جاتا ہے لیکن ہم شاید بلا خوف تردد یہ کہہ سکتے ہیں کہ اس کو گیارہویں سال سے زیادہ ملتوی نہیں رکھنا چاہیے۔ اس دوسرے زینہ کے دوران میں بھی جو چودھویں یا پندرہویں سال ختم ہوگا تدریس کی شکل زندہ کہانی اور جذبہ اور قصہ پر مشتمل ہوگی، اس وقت بھی طالب علم کے لئے شخصی عنصر نمایاں دلچسپی کا سامان مہیا کرے گا اور تدریس کی خصوصیت زندگی اور حرکت ہوتی چاہیے۔ اس زینہ کی درسیات کو فلسفیانہ انداز کی نسبت کرتے زیادہ تر شاعرانہ انداز میں لکھنا چاہیے جن کا طرز تحریر چست اور انداز بیان قوی ہوتا کہ جن اشخاص اور اشیاء کا ذکر کیا جا رہا ہے ان میں دلچسپی اُبھاری جاسکے۔ تیسرا زینہ ہم کو اعلیٰ ترین درجوں کے کام کی طرف لیجاتا ہے جبکہ طالب علم کو زیادہ سنجیدہ قسم کے مطالعہ سے متعارف کرایا جاتا ہے جس میں غور و تامل اور فیصلہ کی ضرورت ہوتی ہے۔ درسیات کی جگہ ایک حد تک تاریخی مستندیات مثلاً مضامین می کالے اور تقاریر برکے لیں گی۔

لے۔ یہ وہ نقطہ ہے جس کا تعین پرشیا کے مدارس فوقانیہ کے نصاب میں کیا گیا ہے۔ پروفیسر ویدرس آنجنہانی نے دس سال کی حد تجویز کی تھی۔ (تدریس و تنظیم صفحہ ۱۸۷) دس کی امر کی کمیٹی نے اس نقطہ کی حد گیارہ یا زیادہ سے زیادہ بارہ سال قرار دی ہے (رپورٹ صفحہ ۱۷۰)

۷۔ ڈاکٹر آرنلڈ متفرق تصنیفات صفحات ۳۵۹ و ۳۶۰۔

”طالب علم کو وقتاً فوقتاً قابل بھروسہ بیان کے متعلق معیاروں کو دیکھنا سکھایا جائے گا اور قانون اضداد کے ذریعہ شہادت کی علامتوں کی جانچ کرنی بتائی جائے گی کہ آیا وہ قابل اعتراض ہے، مشتبہ ہے یا ناکارہ۔۔۔۔۔۔۔۔۔۔ اس کے علاوہ غیر مصافی اور مذہبی اداروں کی ابتدا معلوم کرنا، قوی سیرت کے عناصر دریافت کرنا، اور عام طور پر ”یہ جاننا کہ تاریخ میں کونسی چیز دیکھنی چاہیے اس کا معیار کس طرح معلوم کرنا اور اس کو کس طرح منطبق کرنا چاہیے سکھایا جائے گا۔“

ثانوی مدرسہ کے تاریخی تدریس کے مختلف مدارج میں جو اسپرٹ نمایاں طور پر کام کرنی چاہیے اس کے لئے اتنا کافی ہے۔ اب جو مواد پڑھایا جائے گا اس کے متعلق کیا رائے ہے جیسا کہ ہم پڑھ چکے ہیں اس کے حدود وسیع ہونے چاہئیں تاکہ تنگ نظری کا الزام اس قدر واجبی طور پر انگریزی ثانوی مدرسہ پر نہ لگایا جائے پری پریٹری زینہ کے لئے برطانوی اور یورپی تاریخ سے قصہ لئے جائیں اس کے بعد تدریس کے وسیع حدود اور مختلف نوعیت کے مدارس کے مختلف مقاصد کی وجہ سے نصاب کی تنظیم میں قدرتی طور پر اختلافات پیدا ہو جائیں گے۔ بعض مدارس درمیانی زینے میں انگریزی تاریخ پر زور دینے کو ترجیح دیں گے۔ ایسی صورت میں یورپ کی عام حالت کو برابر پیش نظر رکھنا ہوگا۔ اور رومی و یونانی تاریخ کو جدید تاریخ کے خاص حصوں کے ساتھ مدارس کی زندگی کے آخری زمانہ میں اعلیٰ تر تدریس کیلئے

محفوظ کرنا ہو گا۔ دوسرے مدارس قدیم اور جدید تاریخ دونوں کو نصاب کے پورے دوران میں شامل رکھنا چاہتے ہیں تاکہ مذکور القدر مختلف نقاط نظر سے ہر زمینہ سے پورے میدان کی پیمائش ہو سکے۔

جغرافیہ کے نصاب کی تنظیم کا قدیم طریقہ یہ تھا کہ اس میں عام ترین صورتوں سے ابتدا کی جاتی تھی یعنی فلکیاتی جغرافیہ کے عناصر سے آغاز کر کے کرہ زمین کے بڑے بڑے حصوں اور بالاخر اس کے چھوٹے چھوٹے حصوں کی طرف قدم بڑھایا جاتا تھا۔ بلاشبہ اس تجویز کا اہم گناہ یہ ہے کہ وہ بچہ کو ایک چھوٹا سا انسان تصور کرتی ہے اور اس لئے اس کی ضرورتیں پوری ہو جاتی ہیں اگر ہم اس مضمون کی اسی طرح تعلیم دیں جس طرح کہ وہ ایک ماہر جغرافیہ کو دکھانی دیتا ہے اور اس کو اس کی اصلی ہیئت ہی میں اس طرح تقسیم کریں کہ ہر حصہ ان مسلسل ادوار کے مطابق ہو جن پر کہ اس کے مطالعہ کو پھیلا دیا گیا ہے۔ بہر حال اب جغرافیہ کو خیرات کی طرح گہر ہی سے شروع ہونا چاہیئے، تعلیمی نظریہ اور عمل کی ایک ضرب المثل ہے یہ صحیح ہے کہ اس ضابطہ کو اسی قبیل کے اور ضابطوں کی طرح کسی امتیاز کے بغیر استعمال کیا گیا ہے۔ یہ کہنا کہ ہمیں مدرسہ کے حدود سے شہر، شہر سے ضلع، ضلع سے ملک، ملک سے براعظم اور بالاخر کرہ زمین کی طرف بڑھنا چاہیئے ایک صحیح اصول کی تضحیک کرنی ہے، جب ہیٹ کنڈے کے نصاب کے ذریعہ وہ ابتدائی تصورات حاصل ہو جائیں

۱۔ لیچ ایمل ویدرس سے مقابلہ کیجئے صفحہ (۱۸۹) سیڈلر کی اپیشل رپورٹس جلد سیوم صفحات (۲۹۰ و ۲۹۱) "پیشین ہائر اسکول کے نصاب سے بھی مقابلہ کیجئے۔"

جس کے بغیر موثر تعلیم ناممکن ہے اور جب ایسے حسی معطیات مہیا کر دے جائیں جو بڑھنے والے کو دور دراز نظاروں کی ذہنی تصاویر بنانے کے قابل کر دیں تو وقت آگیا ہے کہ بچہ کو دنیا کا بحیثیت مجموعی کم و بیش تصور اور اس دنیا میں خود اس کے مقام کا بھی تصور دیدیا جائے۔

دوسرے الفاظ میں اب وقت آگیا ہے کہ ”منطقی“ تربیت اتنی ہی ”نفیاتی“ ہے جتنی کہ کوئی اور اور اس لئے اس کو ترجیح دینا چاہیے۔

اس کا پہلا زینہ | جغرافیائی تدریس کا پہلا زینہ جس کو بچہ کی عمر کے ساتویں یا آٹھویں سال میں آغاز کیا جاسکتا ہے، فاصلہ اور سمت کے تصورات پر مشتمل ہوگا جن میں مدرسہ کے حدود کا خاص طور پر حوالہ دیا گیا ہو اور اس کے بعد اسمات اصلیہ آسمان پر سورج کے راستے اور ملاح کے یرکار کی تعلیم ہوگی۔ اس کے بعد بچوں کے عملی تعاون کے ذریعہ مدرسہ اور تحصیل کے میدان کا نقشہ بتدریج تیار کروایا جائے گا اور اس طرح انہیں نقشہ کا پہلا تصور اضافی ہئیتوں اور فاصلوں کے نمائندہ کی حیثیت سے حاصل ہوگا۔ پھر گاؤں یا شہر کا نقشہ آئے گا یا شاید ارد گرد کی سڑکوں اور کھیتوں کا نقشہ آئے گا جو ابتداء ایک وسیع خاکہ کی صورت میں ہوگا اور بعد میں مزید تفصیلات آئیں گی۔ دوسرے سال جغرافیائی اصطلاحات کی تشریح کی جائے گی اور جہاں تک ممکن ہو سکے اس تشریح کے دوران میں بچوں کے مقام کا حوالہ دیا جائے گا اور ابھرے ہوئے نقشہ سے بھی مدد لی جائے گی جس کو کمرہ جماعت ہی میں بنانا چاہیے۔

اس زینہ میں میاؤں اور وادیوں، دریاؤں اور ان کے بہاؤ پر غماش توجہ دی جائے گی۔ اس کے بعد کا قدم یہ ہوگا کہ ان تفصیلات کو ایک

طبعی نقشہ میں اتارا جائے جو تختہ سیاہ پر ہو گا یا کسی مضبوط کاغذ پر اور اس طرح طالب علم کو نقشہ کے متعلق یہ تصور بھی حاصل ہو جائے گا کہ وہ بلندیوں اور فاصلوں کا بھی اظہار کرتا ہے۔ اس نوبت پر کوئی اور انگلستان، انگلستان اور یورپ، اور یورپ اور کرہ زمین کے نقشوں کا ایک عاجلانہ تقابل کیا جاسکتا ہے اور کرہ زمین کے بڑے بڑے حصوں کو بتایا جاسکتا ہے۔ یہ سمجھئے کہ یہ نصاب ہمیں تقریباً دوسرے سال کے کام کے اختتام پر پہنچا دیتا ہے تاکہ تیسرے سال میں انگلستان اور ویلز کے زیادہ تفصیلی جغرافیہ کی تعلیم کی کوشش اچھان کے ساتھ کی جاسکے۔

دوسرا زمین اس کے بعد چند سالوں میں یعنی دس یا گیارہ سے تیرہ یا چودہ سال تک نصاب کی ترتیب کا تعین جغرافیہ کی ذاتی اور اندرونی مشکلات کی نسبت کرتے دیکھنے کی بنا پر کیا جاتا ہے۔ اس ملک میں یہ ایک فطری بات ہے کہ ہم اہم برطانوی نوآبادیوں کے ایک وسیع مطالعہ کی طرف توجہیں اور اس کے بعد یورپ کے ان ممالک کی طرف رجوع کریں جن کے ساتھ ہمارے تعلقات تاجرانہ یا اور قسم کے ہیں۔ بقیہ براعظم کے اہم سیاسی حصوں اور بالخصوص ممالک متحدہ امریکہ کا مطالعہ اس کے بعد کیا جاسکتا ہے لیکن اس امر کی احتیاط کی جانی چاہیے کہ ہر براعظم کے چھوٹے چھوٹے حصوں کی تعلیم سے قبل اس کے عام حالات کو سمجھ لیا گیا ہے۔ عام جغرافیہ کے نصاب کے ساتھ ساتھ ریاضیاتی اور طبعی جغرافیہ کی ابتدائی حقیقتوں پر بھی توجہ دی جانی چاہیے مثلاً دن اور

رات کے اسباب اور موسموں کی گردش کو اب قابل فہم بنایا جاسکتا ہے اور ایسا مواد بھی فراہم کر لینا چاہئے جس کی مدد سے آب و ہوا اور اس کے اثرات کا خاص مطالعہ کیا جاسکے۔

اس طرح ہم مدرسہ تھنائیہ کے نصاب کے ختم پر پہنچ جاتے ہیں اس کے اور پری پری اسکول اور مدارس ثانویہ کے تحتانی درجوں کے درمیان اس مضمون کی حد تک نصاب کے اختلاف کی کوئی وجہ نہیں۔ آخری پیمہ اعلیٰ درجوں میں جغرافیہ ایک یا اس سے زیادہ مختلف مخصوص ہئیتوں میں دوبارہ نمودار ہوگی۔ تاریخی، تجارتی، طبعی اور ریاضیاتی۔ اس عام نصاب کے مطابق جس کو اختیار کیا گیا ہو۔ ان لوگوں کے سواجو کار و باری زندگی کے لئے تیار ہو رہے ہوں باقی کے حق میں جغرافیہ کو نصاب میں عموماً کوئی مادی پوزیشن حاصل نہ رہے گا اور اس کا اعادہ دوسرے مضامین کے سلسلہ میں کیا جائے گا۔

مطالعہ قدرت اور سائنس | مطالعہ قدرت کو اس معنی میں جس کا اظہار ساتویں باب میں کیا گیا ہے، کنڈرگارٹن یا مدرسہ صبیان میں شروع کیا جا کر مدرسہ

تھنائیہ یا پری پری اسکول تک جاری رکھا جائے گا۔ نصاب کے ابتدائی حصہ میں یعنی طالب علم کے تقریباً نو سال کے ہونے تک مواد کا انتخاب بالکل اس تصور کے تحت کیا جائے گا کہ فطرت کے کاموں اور طریقوں میں بچہ کی گہری دلچسپی حاصل کی جائے۔ تدریس کا اصلی سہارا ان پودوں اور جانوروں کا ابتدائی مطالعہ ہوگا جن سے بچہ واقف ہے اور جن کی توضیح ان مثالوں سے کی جائے گی جو حقیقتاً بچہ کے روبرو ہوں

اور یہ مطالعہ جب کبھی ممکن ہو اُس مخلوق کے قدرتی ماحول میں کیا جائے گا اور اُن میں زمین و آسمان، ہوا اور موسم کے سادہ اور آسان مشاہدات کا بھی اضافہ ہوگا کیونکہ اس نوبت پر طبعی جغرافیہ کو ایک جداگانہ مضمون کی حیثیت سے پڑھانے کی کوئی ضرورت نہیں ہے۔ باقاعدگی کی کوشش کی اور کسی قبل از قبل تیار کردہ نصاب کی سختی سے پابندی کی کوئی حاجت نہیں۔ اسباق کے لئے موضوع کے انتخاب کرنے میں مواد کا قابل حصول یا ناقابل حصول ہونا، مضمون کی تبدیلی اور خود مدرس کا علم اور اس کا مذاق اس کی رہنمائی کریں گے کیونکہ اصل مقصد یہ ہے کہ بچوں میں قدرتی مظاہرے سمجھ بوجھ کر دلچسپی لینے کا مادہ پیدا کیا جائے۔ ان اسباق کو آزادی کے ساتھ زبان، ادب اور نقش کشی کے ساتھ مرتبط کیا جائے گا بلکہ بلاشبہ مطالعہ قدرت کو اکثر و بیشتر ان شعبوں کی تدریس کی اساس بنایا جائے گا۔

دوسرا زینہ ہمیں گیارہویں یا بارہویں سال پر پہنچا دیتا ہے۔ یہاں بھی تدریس زیادہ تر اسی قسم کی ہوگی جو اس سے پہلے کے زینہ میں تھی مگر اب وہ زیادہ مسلسل اور منظم ہو جائیگی اور حیاتیاتی نقطہ نظر سے آسان تقابل اور تقسیم پر مشتمل ہوگی۔ غالباً اس نوبت پر بھی نباتی اور حیوانی زندگی ہی سے زیادہ تر مواد کا حاصل کرنا قرین دانشمندی ہوگا کیوں کہ بچے ان چیزوں میں نمایاں دلچسپی لیتے ہیں اور اس کے علاوہ اس زمانہ میں ایسا مطالعہ جس میں آسان مشاہدہ درکار ہو بہ نسبت اُس مطالعہ کے جس میں ٹھیک ٹھیک پیمائش کی ضرورت ہوتی ہے زیادہ مناسب ہوتا ہے۔ اچھے مصور اسباق، عام دہاتیں، موسم کے باقاعدہ رکارڈ اور

اجرام فلکی کے چند مشاہدات بھی اسباق کے لئے بہت اچھا مواد ہو سکتے ہیں۔

تیسرا زمینہ | مدرسہ تھانیہ کے نصاب کے آخری دو سال میں اور ثانوی مدرسہ کے نصاب کے اسی زمانہ میں طالب علم سے بجا طور پر یہ توقع کیجا سکتی ہے کہ وہ تجرباتی سائنس کی ایک باقاعدہ ابتدا میں بشمول طبیعیات و کیمیا دلچسپی لے گا اور اس تجرباتی سائنس کو تجرباتی علم ہندسہ اور پیمائش کے ساتھ بھی باسانی مربوط کیا جاسکتا ہے۔ نصاب کو اس طرح مرتب کیا جاسکتا ہے اور کیا جانا چاہیے کہ یہ اُن طلباء کے لئے اطمینان بخش طور پر خود مکمل ہو جو اس سے زیادہ سائنس کی تعلیم نہیں پائیں گے اور اس کے ساتھ ساتھ اس کی ترتیب ایسی بھی ہو کہ یہ اُن طلباء کیلئے ایک موزون اساس بن سکے جو آئندہ سائنس کی تعلیم پانے والے ہوں۔ تدریس میں کتابین بہت کم استعمال کی جائیں گی۔ توضیحی اختیار اہم تر ہوں گے لیکن (کم از کم اعلیٰ ابتدائی اور ثانوی مدارس میں) اگرچہ معمولی مدارس تھانیہ یہ ایک بڑی حد تک حصول کمال کی ایک نصیحت ہی نصیحت رہے گی) مطالعہ کی جان اور روح یہ ہونا چاہیے کہ خود طلباء حقیقی طور پر تجربوں کو انجام دیں۔

۱۔ مدارس تھانیہ کے نصاب کے لئے تفصیلی تجاویز اسکاٹ کی تصنیف مطالعہ

قدرت اور بچہ کے چودہویں اور پندرہویں باب میں ملاحظہ ہوں۔

۲۔ صدر مدرسین کی مشمولہ انجمن نے جس نصاب کو منظور کیا ہے اس کو ایسے نصاب کا ایک نمونہ تصور کیا جاسکتا ہے۔

ایک سائنٹیفک نظام کی ابتدا کی حیثیت سے کیمیا اور طبیعیات کی زیادہ اساسی سیرت کے باوجود اور عملی فنون میں ان علوم کے استعمال کے باوصف بعض مدرسین اپنے مدرسہ کی عام نوعیت اور مقاصد اپنے ذاتی میلانات اور غالباً آلات و عمل کے مہیا کرنے کی مشکلات سے متاثر ہو کر اس زمانہ میں اپنے طلباء کو (اور بالخصوص طالباء کو) نباتیات اور حیوانیات کے اُسی کام کے جاری رکھنے میں مصروف رکھنا پسند کرتے ہیں جو انھوں نے اس سے پہلے کر لیا ہے بہر حال اگر انسانی بدن علم اور گہر میں ایک صحت مند زندگی کی آسان شرائط کی محو طری ہی تدریس کو بھی شامل کر لیا جائے تو مناسب ہوگا۔

آخری زمین چودہویں یا پندرہویں سال کے بعد سے ثانوی مدرسہ کی مدت کے اختتام تک جو طالب علم سائنس کے مطالعہ کو جاری رکھتا ہے وہ سابقہ کام کی اساس پر ایک زیادہ معین اور منظم نصاب کی تکمیل کرے گا۔ تاکہ وہ کسی جامعہ یا فنی کلیہ کے لئے تیار ہو سکے۔ اس نوبت پر اصل مقصد یہ ہوگا کہ طالب علم کو سائنٹیفک طریقہ کی خوب مشق کرائی جائے اور بحیثیت کے غیر یقینی اور غیر مسلسل تجسس کے مادے کو سائنٹیفک مشاغل کے ایک منقول اور دائمی جوش میں بدل دیا جائے۔

حساب (۱) ابتدائی اسباق
تین طریقوں کی جانچ ”گنتی“
کا طریقہ۔
کمن سچوں کو عدد کے متعلق ابتدائی
تصورات دلانے کے بہترین طریقہ کا
مسئلہ نہایت ہی دلچسپ تدریسیاتی
مسائل میں سے ایک ہے۔ تین طریقے

جانچ کے لئے اپنے آپ کو پیش کرتے ہیں اور ہم انہیں توضیحی طور پر ”گنتا“ مقررہ اکائی اور ”پہا نشی“ طریقہ کہہ سکتے ہیں۔ ان میں کا پہلا طریقہ علم حساب کو سوالات حل کرنے کے مترادف سمجھتا ہے اور الفاظ کو ازراہ کر لینے کے قدیم طریقہ پر مشتمل ہے۔ لیکن ایک دو تین وغیرہ کے الفاظ سیکھ لینا حقیقتاً گنتی سیکھنے کے مساوی نہیں ہے اور زبانی یاد کئے ہوئے پہاڑوں کو صوری حسابوں میں استعمال کرنے سے عدد کا حقیقی علم حاصل نہیں ہوتا۔ اس لئے ہم کسی زیادہ رد و قدح کے بغیر اس طریقہ کو ایک ایسے ذریعہ کی حیثیت سے نظر انداز کر سکتے ہیں جس کی مدد سے بچوں میں بیوقوفی کو مصنوعی طور پر پیدا کر دیا گیا ہے۔

”مقررہ اکائی کا طریقہ“ غور و تامل کرنے والے مدرسین نے ایک عرصہ سے اس چیز کو سمجھ لیا اور ایسے طریقوں کی تلاش کی ہے جن کا اثر ایک ذہن بچے پر یہ نہ ہو کہ وہ لفظ ”حساب“ کے سنتے ہی مایوس ہو جائے۔ ان طریقوں میں سب سے زیادہ مقبول طریقہ جس کا موجد ایک جرمن مدرس ہنری گروبنے ہے وہ ہے جس کو ہم نے ”مقررہ اکائی“ کا طریقہ کے نام سے موسوم کیا ہے۔ اس طریقہ کے پہلے زینہ میں اس کو شش سے ابتدا کی جاتی ہے کہ اکائی کا تصور اچھی طرح ذہن نشین کر دیا جائے اس کے بعد وہ ۲-۳ اور اسی طرح دس تک بڑھتا چلا جاتا ہے۔ اور ہر عدد کی تعلیم اس طرح دی جاتی ہے کہ بچے کو چاروں ابتدائی عملوں کی مشق ہو جائے ہر عدد کا اس کے سارے پیشروں سے ”مقابلہ“ کیا جاتا ہے تو صحیح کے طور پر بڑے بڑے نقاط اور اس کے بعد دوسری چیزیں استعمال کی جاتی ہیں مثلاً ۶ کے

ہند سے کا ۱-۲-۳-۴ اور ۵ کے ہندسوں سے ہر ممکنہ طریقہ سے "مقابلہ" کیا جاتا ہے اور اس طرح اضافتوں کا ایک طویل اسکیم نتیجتاً برآہوتاہے۔ تاوقتیکہ سابقہ عدد کے ساتھ جو کچھ کیا جاسکتا ہے نہ کر لیا گیا ہو کسی نئے ہندسے کو شروع نہیں کیا جاتا۔ دوسرے زمینہ میں دس سے سو تک تعلیم ہوتی ہے اور ہر ہندسہ کا یکے بعد دیگرے ایک سے دس تک کے ہندسوں سے "مقابلہ" کیا جاتا ہے۔

اس کی خوبیاں | بعض صورتوں میں یہ طریقہ اُس زبانی اور اٹکل پچھو طریقہ تدریس سے جس کو ہم نے اوپر بیان کیا ہے نمایاں طور پر بہتر ہے۔ اس میں اشیاء کا استعمال کیا جاتا ہے جو جو اس کو اپنی طرف مبذول کر لیتی ہیں بنیادی اور اساسی عملوں کے درمیان جو تعلق ہے اس کا اس میں لحاظ کیا جاتا ہے یہ طریقہ علامات سے پہلے تصورات کو جگہ دیتا بڑے ہندسوں سے بہت جلد کام کرنے کی غلطی سے احتراز کرتا ہے اور یقیناً یہ طریقہ ترتیب اور وقت طلب پختگی اور کمال کا نمونہ ہے۔ اس کے باوجود عدد کے ابتدائی اسباق کی تدریسیات کے بارے میں وہ آخری لفظ نہیں ہے۔

اس کے نقائص | کیونکہ سب سے پہلے اس کی تنظیم کے اُصول پر آباسانی اعتراض کیا جاسکتا ہے۔ اسے

۲،۲ سے ۱۳ اور اسی طرح آہستہ آہستہ آگے بڑھنا اور ایک سال کی مدت میں دس تک پہنچنا اس ظاہر و باہر حقیقت کو نظر انداز کر دینا ہے کہ بچہ کی گنتی کی فعلیت اُس استعمال سے کہیں زیادہ بڑھ جاتی ہے جس استعمال میں اس کو لایا جاتا ہے ترقیم و اعداد و شمار کے اعشاریہ کے

نظام کے فوائد کو قصداً قربان کر دیا جاتا ہے اور یہ غلط طور پر فرض کر لیا جاتا ہے کہ ۱۳ کے ہندسے کے ساتھ جو کچھ کیا جاسکتا ہے کرنا ۳۰۴ کے ہندسے کے ساتھ کچھ کرنے سے آسان تر ہے۔ اس کے علاوہ اس طریقہ میں ضرورت سے زیادہ عجلت کے ساتھ تقسیم اور تناسب کے تصورات کو شعور کے سامنے لایا جاتا ہے۔ نو چیزوں کا تصور آٹھ چیزوں کے تصور سے مشکل تر نہیں ہے لیکن جمع کے تصور سے تقسیم کا تصور مشکل تر ہے۔ ثانیاً یہ کہ مقررہ اکائی سے آغاز کرنے میں اور ہر مابعد کے ہندسہ کو ایسی اکائیوں کا ایک مجموعہ محض تصور کرنے میں یہ طریقہ غلطی کرتا ہے۔ ہندسہ کا صحیح تر تصور ایک ایسے تناسب کا ہے جس کو ایک مبہم اور غیر پیمائش شدہ مکمل چیز پر پیمائش کے کسی اکائی کو منطبق کر کے حاصل کیا گیا ہو اور اس لئے بچہ کے گننا سیکھ جانے کے بعد ہر ہندسہ کو ایک غیر معین مکمل چیز کی طرح شروع کرنا چاہیے جس کی توضیح ڈامینو کے کھیل کی گوثیوں پر کے نکتوں کی سی تدابیر سے کی گئی ہو) تاکہ اس کو تحلیل اور ترکیب ”جدا کرنا اور جوڑنا“ کے متوازن عملوں سے معین کیا جائے۔ پہلے مبہم غیر پیمائش شدہ مکمل چیز اس کی پیمائش کی اکائی اور آخر میں معین پیمائش شدہ مکمل چیز اور اس کے حصوں کی جمع اور تفریق — سبق کو پیش کرنے کی یہ صحیح ترتیب ہے۔ اپنی لڑکی کی ترقی کے روزنامہ میں ایک قابل مصنف لکھتا ہے کہ چند ہفتوں تک میں ان پانچ کمبوں پر کام کرتا رہا جن کے ذریعہ میں عدد سکھا رہا تھا اور ان سے کھیلنے کی نوعیت کو بدل دینے سے دبی کی توجہ برقرار رہتی ہے لیکن جو چیز وہ یقینی طور پر کر سکتی ہے وہ صرف

ایک سے پانچ تک گنتی ہے۔ آج میں نے اُس سے دوستوں بنوائے
ایک تین مکعبوں کا اور دوسرا دو کا لیکن اس کو اس کا کوئی تصور نہ تھا
کہ جملہ مکعبوں کی تعداد کیا تھی جب میں نے اس سے گنتے کو کہا وہ ایک
دو تین اور اس کے بعد ایک دو گنی لیکن $۳ + ۲$ اس کی فہم و ادراک
سے بالکل بالا تر تھا۔ ^{۱۰} انا کامی کی وجہ بھی کی ذہانت کی کمی نہ تھی بلکہ
استاد کی ہنرمندی کی کمی تھی۔ آخر اس غریب بچی سے یہ توقع کیوں
کی جائے کہ وہ تین اور دو کے علیحدہ علیحدہ تصورات سے پانچ کا تصور
حاصل کرے؟ اگر اولاً پانچوں چیزوں کو پیش کیا جا کر گنا جاتا اور اس
کے بعد انہیں ۳ اور ۲ میں علیحدہ کر دیا جاتا تو $۳ + ۲ = ۵$ کی اضافت
غالباً نہ صرف واضح بلکہ ناگزیر معلوم ہوتی۔

یہ مثال اُس طریقہ کے جس پر ہم غور کر رہے ہیں ایک اور نقص
کو بھی ظاہر کرتی ہے یعنی اس کا یہ مفروضہ کہ شکل و وضع اور رنگ کی
طرح عددی اضافتیں بھی اشیاء کی بالراست ایک صفت ہے
اور یہ کہ محض اشیاء کو دیکھ لینے سے ان کی عددی اضافتیں فوراً نمودار
ہو جاتی ہیں برخلاف اس کے خود ہم اپنے عملی اغراض کے لئے اشیاء
عدد و ہندسہ کو رائج کرتے ہیں۔ بلاشبہ پانچ مکعب و ہاں موجود تھے لیکن
اس کی وجہ سے پانچ مکعبوں کا تصور بھی کے ذہن میں نہ تھا۔ اس کو ان
اشیاء پر گھورنے سے نہیں بلکہ انھیں قیمری طور پر استعمال کرنے سے
آنا چاہیئے۔ اگر اس کے روبرو مقرون اشیاء ہوں تو اس کی معنی ضروری

طور پر یہ نہیں ہوتے کہ ذہن کو بھی مقرون علم حاصل ہو گیا۔
 غرض کہ گرو بے کے طریقہ کے مبصرین ہندسہ کے تصور کو، دو
 مقادیر کے درمیانی تناسب کی حیثیت سے جنہیں اکائی کے طور پر لیا گیا
 ہو، ضرورت سے زیادہ جلد ترجیح دینے پر مائل ہیں۔ اگر حساب کو سمجھا کر
 سکھانا ہے تو اس تصور کو حتی الامکان جلد پیدا کرنا چاہیے لیکن ہمیں یا
 رکھنا چاہیے کہ عدد کے متعلق بچہ کا پہلا تصور گنتی سے حاصل ہوتا ہے یہ
 کہا جاتا ہے کہ اس کمال کی جڑ محض تسلسل کے تصور میں ہے جس کا تجربہ
 سانس لینے، چلنے اور گھڑی کے ٹپک ٹپک کرنے اور گھنٹہ بجانے وغیرہ
 میں ہے۔ اس کے بعد کسی مقصد اور سمجھے ہوئے بغیر گنتا آتا ہے جس کے
 ساتھ عموماً حرکتیں ہوتی ہیں اور جس کا اظہار اکثر و بیشتر ایسے الفاظ سے
 کیا جاتا ہے جو ترتیب کے منظر ہوں مثلاً عددوں کے ذریعہ جنہیں بے
 قاعدہ طور پر رکھا گیا ہو۔ اس کے بعد اس تسلسلی سلسلہ واری تصور کو
 اشیاء پر منطبق کیا جاتا ہے اور یہاں ایک مشکل نمودار ہوتی ہے
 کیونکہ عموماً بچہ اعداد ذاتی اور صفاتی کو گڈ گڈ کر دیتا ہے اور تیسری اور
 چوتھی اشیاء کو "تین" اور "چار" کہتا ہے۔ بس اسی نوبت پر حساب کی
 تدبیر کی ابتدا ہونی چاہیے۔ بچہ کو سب سے پہلے سمجھ بوجھ کر گنتی کرنا
 سکھایا جائے اور اس کے بعد اس کی رہبری اس حقیقت کی طرف
 کی جانی چاہیے کہ گنتی اور پیمائش ایک دوسرے میں مضمر ہیں۔ پیمائش
 کا طریقہ بچہ میں ہندسہ کا ایک صحیح تصور ابتدا ہی سے پیدا کر دیتا ہے۔
 برخلاف اس کے مقررہ اکائی کا طریقہ سکھڑے ہوئے اور ناموزون
 تصورات پیدا کرتا ہے۔ اول الذکر تو لے اور ناپنے کے مختلف النوع

آسان عملی مسائل کی ایک کثیر تعداد کے ذریعہ جن کی طرف اس طریقہ کا ایک دانشمندانہ انطباق رہنمائی کرتا ہے، ہندسہ میں خود اس کی خاطر ایک بالراست دلچسپی پیدا کر دیتا ہے برخلاف اس کے ثانی الذکر طریقہ مدرس کو مجبور کر دیتا ہے کہ وہ تدریس کو ایک غیر دلچسپ اور بے جان روزمرہ ہو جانے سے روکنے کے لئے مصنوعی ذرائع اختیار کرے۔

معلم اپنے آپ کو ایک سے دس تک کچھ عرصہ کے لئے محدود رکھے گی اور اگر مذکورہ اصول کے مطابق بچہ نے اپنے ساتویں سال کے اختتام پر ان ہندسوں کے سادہ تر تعلقات کے بارے میں علمی علم حاصل کر لیا ہے تو اچھی ترقی کی گئی ہے۔ لیکن یہ یاد رکھنا چاہیے کہ کتنی ا کو اس نقطہ کے آگے لی جایا جائے گا۔ اور یہ کہ تین مکعبوں یا تین گولیوں کی نسبت کرتے تین دہائیوں یا تین سیکڑے کے تصورات شکل تربیتی ہیں۔ یہ عذر کہ بچہ سینکڑوں اشیاء کا تصور نہیں کر سکتا صرف یہی معنی رکھتا ہے کہ وہ ان کی تصویر اپنے ذہن کے روبرو نہیں لا سکتا۔ اور یہ بالعمول کی صورت میں بھی اتنا ہی صحیح ہے جتنا کہ بچوں کی حالت میں ہے۔

(۲) اسباق مابعد (اور) | دوسرا نیز ایک سو تک اعداد کے ایک زیادہ یا قاعدہ) زیادہ یا قاعدہ مطالعہ پر مشتمل ہوگا۔ یہاں ہمارے اعشاری علامت نویسی ترقیم کے

ابتدائی اصول اور ہندسوں کی مقامی قدر و قیمت کے تصور کو سکھایا جاسکتا ہے۔ تفریق کے قاعدے کی وجہ سے اصل وقت درپیش ہوگی لیکن سادہ طریقہ پر بنائے ہوئے آلات تعلیمی کے استعمال سے اور قرض و "اور حاصل" کی لایعنی اصطلاحات سے احتراز کرنے سے

راستہ صاف ہو جائے گا۔ اس اثنا میں پہاڑے شروع کئے جا چکے ہوں گے۔ لیکن ہر صورت میں ازبر کرنے سے قبل انہیں بتایا گیا ہوگا۔ آٹھ اور گیارہ سال کا درمیانی زمانہ میں سادہ اور مرکب قاعدے سکھائے جائیں گے یہاں تدریج کی احتیاط کرنا ضروری ہوگا مثلاً طویل تقسیم سکھاتے وقت ۱۷ اور ۱۹ کی نسبت کرتے ۱۷ و ۱۹ کے جیسے مقسوم علیہ کے ساتھ زیادہ آسانی سے عمل کیا جاسکتا ہے۔ بارہویں سال میں کسرات کی باقاعدہ تدریس ہوگی اگرچہ کسرات کے ابتدائی تصورات کو اس سے بہت پہلے پیدا کر دیا ہوگا۔ اور آخر میں اعشاریہ اور تناسب اور اس کے ساتھ حسب ضرورت تجارتی حساب کی تعلیم ہوگی اس تدریس مابعد کی تفصیلات میں جانے کی ہمیں یہاں ضرورت نہیں اور اگر ایسا معلوم ہوتا ہے کہ ابتدائی تدریس پر غیر متناسب طوالت کے ساتھ بحث کی گئی تو اس کی وجہ صرف یہ ہے کہ اسی زمینه پر سخت ترین احتیاط اور ہنرمندی کی ضرورت ہے۔

جبر و مقابلہ ابتدائی تصور | اُس بہترین نقطہ کے تعین کرنے میں جبکہ جبر و مقابلہ کی ابتدا کی جاسکتی ہے یہیں ویسا ہی ایک امتیاز قائم کرنا پڑے گا جیسا کہ ہم نے ابتدائی اور صوری یا باقاعدہ سائنس کے درمیان کیا تھا اور جو اُس امتیاز کے بھی مماثل ہوگا جس کو علم ہندسہ کے ابتدائی اور باقاعدہ نصاب میں کرنا باقی رہ گیا ہے جبکہ طالب علم باقاعدہ جبر و مقابلہ کا مطالعہ شروع کر دے تو کوئی وجہ نہیں ہے کہ وہ علامات کی زبان سے ناواقف رہے۔ کسی نامعلوم وجہ سے حال حال تک مدرسین اور محققین نے حساب کے نصاب میں

جبر و مقابلہ کی علامات کے استعمال کی قسم کھالی تھی۔ جو یقیناً منطقی تسلسل بلکہ عقل سلیم کے بھی سراسر منافی ہے۔ حساب کے مطالعہ کے دوران میں طالب علم کو حقیقی رقوم اور جبر و مقابلہ کی زبان سے مانوس کرنا مناسب ہے تناسب اور تحلیل کے مشکل تر مسائل اور فیصدی اور اس کے انطباقات کے مطالعہ کے دوران میں مدرس سادہ مساوات کی ترویج منفعت کے ساتھ کر سکتا ہے تکمیلی حصص کی تکوین قوت نما کے ذریعہ کو بھی سکھایا جاسکتا ہے منفی اعداد سے احتراز کر کے حسب ذیل آسان مسائل کی مشق کرائی جاسکتی ہے اگر ایک پتھر کا وزن پی پونڈس ہے اور دوسرے کا کیو پونڈس تو دونوں کا وزن کتنا ہوگا۔ اگر ایک مربع میز (الف) فٹ لمبی ہے تو اس کا رقبہ کیا ہوگا۔ اگر کپڑے کے الف گز کے دام (ما) ڈالرس ہیں تو (ج) گز کے کیا دام ہوں گے۔ ایسی مشقوں کو ان مشقوں میں سے نمودار ہونا چاہیے جن میں عددی معطیات دی جاتی ہیں لیچ ان طریقوں سے مدرسہ تھنائیہ کا طالب علم کم از کم آخری دو سال میں عدد کے متعلق اپنے تصورات کی توسیع کر سکتا اور باقاعدہ جبر و مقابلہ کے ممکنہ مطالعہ کے لئے راستہ صاف کر سکتا ہے۔

باقاعدہ نصاب | اس کا مطالعہ تیرہویں یا چودھویں سال میں شروع کیا جاسکتا ہے۔ طالب علم کی کامیابی اولاً اس حقیقت پر منحصر ہوگی کہ اس نے حساب کس حد تک سمجھ بوجھ کر سیکھا ہے۔ اس حقیقت پر جتنا بھی اصرار کیا جائے کم ہے کہ جبر و مقابلہ

بہترین ترویج محاسب کے اصولوں پر پورے پورے عبور کے ذریعہ ہو سکتی ہے جس کو جوڑنے اور حساب لگانے میں محض عجلت سے میسر کیا جاتا ہے اس امر کا امکان ہے کہ باقاعدہ جبر و مقابلہ کی ابتدا کو طالب علم کے لئے غیر ضروری طور پر خشک اور لایینی بنا دیا جائے۔ لیکن ایک ہنرمند مدرس سادہ مساوات اور مسائل کی جلد ابتدا کر کے اس سے محفوظ رہ سکتا ہے۔ ایسا کرنے میں اس کو یہ ضروری معلوم ہو گا کہ وہ بہت سی کتابوں کی ترتیب سے انحراف کرے جنہیں بلاشبہ ملازم نہ کہ آقا تصور کرنا چاہیے۔

علم ہند (الف) ابتدائی تصورات | متعلق اس میں اور جبر و مقابلہ میں فرق

ہے۔ عدد کی اضافتوں کی طرح مکانی اضافتیں بھی اپنی نوعیت میں اتنی اہم ہیں کہ علم ہند کے آسان تصورات کی ابتدا کنڈرگاٹنی نصاب میں واجبی طور پر کی جاتی ہے۔ لیکن بدقسمتی سے فروبل کا تعلیمی فلسفہ انتہائی علامتیت کے مرض میں مبتلا تھا جس کے اثرات علم ہند کے اس قوی میلان میں اظہار من الشمس ہیں جو اس کے تحائف اور مثال کے نظام میں پایا جاتا ہے۔ فروبل کے زیادہ ترقی یافتہ پروا اب اس حقیقت کو سمجھنے لگے ہیں کہ اس بڑے مصلح کی ذہنی کجی نے اس حقیقتاً بہترین کام کو بہت زیادہ متاثر کیا جو کس بچوں کی تربیت کے لئے کیا گیا ہے کا فڈ موڑنے اور کلٹنے اور سختیوں کے جلنے کی رسمی مشقیں علم ہند کی اشکال پر مبنی ہونے کی وجہ سے قبل از وقت ہیں کیونکہ اس زمانہ میں وہ کسی خاص مقصد کی طرف رہنمائی نہیں کرتیں ایک سات یا آٹھ سالہ بچہ اس قدر کسں ہوتا ہے کہ وہ مقرون علم ہند کا

نصاب شروع نہیں کر سکتا جس کی طرف ان مشقوں کو قدرتی طور پر رہنمائی کرنی چاہیے۔ تقریباً گیارہویں سال تک علم ہندسہ کی اشکال کا علم نقش کشی اور مطالعہ قدرت کے سلسلہ میں ضمناً دیا جانا چاہیے۔ لیکن نصاب میں اس کے لئے کوئی جداگانہ انتظام نہ ہونا چاہیے۔

(ب) مقرون علم ہندسہ گیارہویں سال کے اطراف و جوانب میں جب کہ پیمانہ کی پٹی اور پرکار مناسب طور

پر بیچ کے ہاتھ میں دے جاسکتے ہیں مقرون یا عملی علم ہندسہ کے نصاب کو بخوبی شروع کیا جاسکتا ہے جو اس دوہرے مقصد کو پورا کرے کہ بعض طلباء کو اعلیٰ تر ریاضیاتی کام کے لئے تیار کرے اور ان طلباء کے لئے بھی مناسب تدریس مہیا کرے جن کی تعلیم تحتانی نصاب تک محدود ہے۔ علم ہندسہ مستوی و مجسمات ہندسی کے اہم حقیقوں کو پیش اور تجربہ کے ذریعہ نہ کہ حقیقت کے ایک سخت توضیحی نظام کی حیثیت سے سکھایا جائے گا یہاں پر نہ کہ کنڈرگارٹن میں کاغذ تراشی کا غذائی اور مقوے کی نمونہ سازی اپنا صحیح مقام رکھتی ہیں۔ اس تدریس کو حساب نقش کشی اور ابتدائی سائنس کے سلسلہ میں ہونی چاہیے۔ اپنے تیرہویں یا چودہویں سال میں — اور بہت سی صورتوں میں اس سے پہلے ابتدا کرنا ایک بڑی غلطی ہے — طالب علم نظری علم ہند

۱۔ اس زینہ کے مدرس کے لئے موزون و مناسب امدادی کتب کی حیثیت سے ڈبلیو۔ جی۔ اینس، پال برٹ، ہلٹن اور کٹل، اور سنر ڈبلیو ان شاہ کی چھوٹی کتابیں بتائی جاسکتی ہیں۔

متعارف کرانے کی کوشش کی جانی چاہیے یا نہیں۔ اس زمین پر اگر وہ آسان اور خوبصورت گیت سیکھ لیں اور اس سلسلہ میں وقت اور وزن سے متعلقہ جس کی کثرت کاری ہو جائے تو کافی ہے۔ آٹھ یا نو سال کے بعد سے وقت اور راگ کی ابتدائی تدریس ہو سکتی ہے لیکن موسیقی حساب و شمار کی مہارت میں جو کچھ ترقی ہوگی وہ اس قدر کافی نہ ہوگی کہ طالب علم کسی معمولی مشکل غزل یا گیت کو دیکھتے ہی اس کو گاسکے بلکہ اس کے لئے چند سال اور درکار ہوں گے اور اس اثنا میں اگر ایسی غزلوں اور گیتوں کا انتخاب کیا جائے جن میں حساب و شمار کے صرف وہی عناصر ہوں جن کو حاصل کر لیا گیا ہے تو یہ ایک غلطی ہوگی دس یا گیارہ سال کی عمر میں دھڑ والی غزلوں کی ابتدا کی جاسکتی ہے لیکن یہ سوال کہ آیا انہیں زیادہ استعمال کیا جائے یا نہیں بہت مشتبہ ہے کیونکہ یہ بعض بچوں میں سینہ کی آواز استعمال کرنے کے ناقابل خواہش میلان کو قوی تر کر دینے کا اثر رکھتی ہیں۔ کم از کم اچھی غزلیں اور بالخصوص قومی اور قبائلی وضع کی غزلیں سکھائی جانی چاہئیں۔ جب سولفا حساب و شمار کو استعمال کیا گیا ہے تو اس کے اصولوں کو ترقیم کی مبادیات کی تشریح پر منطبق کرنی چاہیئے۔ یہ ایک ایسا نقطہ ہے جس پر مدارس تحتانیہ میں بہت کم توجہ دی گئی ہے۔ ثانوی مدارس میں ایک ایسا وقفہ آجاتا ہے جبکہ لڑکوں کی آوازیں گانے کی غرض کے لئے حاصل نہیں ہو سکتیں لیکن بہترین مدارس کی اعلیٰ تر جماعتوں میں — جان فارمر اور دوسروں کی محنتوں کا شکریہ — اچھی صوتیاتی موسیقی کی مشق نہایت ہی عمدہ اغراض کے لئے جاری رکھی جاتی ہے۔

نقش کشی ابتدائی اسباق | زبان کی طرح نقش کشی بھی بچہ کا اظہار ذات کے لئے ایک جبلی میلان ہے اور اس لئے کمن بچوں کی حرکات کا ایک رزہ (۱) ترکیبی طریت۔

برابر مشاہدہ بھی اس حقیقت کو کافی طور پر واضح کر دیتا ہے کہ ایک منظم پری پری اسکول یا مدرسہ صبیان میں متفق الرائی کے ساتھ نقش کشی کو ممتاز مشاغل میں سے ایک کیوں تصور کیا جاتا ہے لیکن جب ہم ان ذرائع کی جانچ کرتے ہیں جن کی مدد سے بچہ کی تعلیمی ترقی کے لئے اس میلان کو استعمال کیا جاتا ہے تو ہم مروجہ عمل میں سنجیدہ اختلافات پاتے ہیں۔ درحقیقت ہم دوبارہ اس تضاد سے دوچار ہوتے ہیں جس کی توضیح پڑھنے اور لکھنے کی تدریس میں کی جا چکی ہے، جو تحلیلی اور ترکیبی طریقوں اور ایک بچہ اور بالغ کے نقاط نظر کے درمیان ہے بعض مدرسین کم سن بچہ سے سلیٹ یا مربع کھینچے ہوئے کاغذ پر عمودی افقی اور وتری لکیریں کھینچوائیں گے اور اس کے بعد اشکال یا نمونوں کی طرف قدم اٹھائیں گے جو ان لکیروں کے ملانے سے بنتے ہیں۔ یہ کہا جاتا ہے کہ اس طرح صحت و صفائی کی ہاتھ کو، اور عمودی یا افقی سے تغیر کے درجات معلوم کرنے اور فاصلہ کی جانچ کرنے میں آنکھ کی تربیت ہوتی ہے۔ اس نصاب کے بعد ساتویں سے نویں سال تک ایک ایسا ہی نصاب آئے گا جس میں (رول یا اس کے بغیر ہی) لکیروں، زاویوں، متوازیوں اور آسان سیدھی لکیروں والی اشکال کی نقش کشی ہوگی۔ یہ دیکھا جائے گا کہ اس نصاب کو ایک بالغ انسان کے نقطہ نظر سے مرتب کیا گیا ہے۔ ہم چاہتے ہیں کہ بچہ حتی الامکان جلد مضبوط اور سیدھی لکیریں کھینچ سکے

تا کہ وہ زیادہ ترقی یافتہ کام کے لئے تیار ہو جائے۔ نقش کشی کے استاد کی لکیریں اور زاوے وہی کام انجام دیتے ہیں جو خطاطی کے استاد کی کشیش اور دائرے انجام دیتے ہیں۔ ایک غیر معمولی قابل مدرس کے ہاتھ جو بچوں کی ہمدردی حاصل کرنے میں تیز اور اصطلاحی مشقوں میں تغیر اور مختلف النوعی پیدا کرنے کا میلان رکھتا ہو، اس قسم کے اسباق کی فطری خشکی اور غیر دلچسپی بلاشبہ ایک حد تک دور ہو جاتی ہے لیکن اکثر صورتوں میں ایسی تدریس کو بے جان اور تکان آور ہو جانا چاہیئے۔ کیونکہ جیسا کہ ہم دوسرے پارہ میں دیکھیں گے یہ دلچسپی کی اصلی اور اہم ترین شرط کو نظر انداز کر دیتی ہے چونکہ بچہ کی ابتدائی لکیریں بیضوی شکل لی ہوئی دکھائی دیتی ہیں اس لئے معاملات کو سمجھانے کے لئے یہ کوشش کی گئی ہے کہ ابتدائی اسباق کو سیدھی لکیروں اور قطع دائرہ کے بجائے بیضوی شکل پر مبنی کیا جا رہا ہے۔ لیکن یہاں ترکیبی اُصول وہی باقی رہتا ہے۔

(ب) تحلیلی طریقہ | اُس طریقہ کا مقابل، جو شکل و صورت کے عناصر کی مشق سے ابتدا کر کے فوراً سخت صحت کی طرف قدم بڑھاتا ہے، وہ طریقہ ہے جو مکمل اشیاء سے جن سے بچہ واقف ہے ابتدا کرتا شروع شروع میں ایسے کاموں پر جو عموماً مجھدے اور دل خوش کن ہوتے ہیں قائم ہوتا اور بتدریج صحت کی طرف بڑھتا جاتا ہے۔ ظاہر ہے کہ یہ طریقہ بچہ کے لفظ نظر کو پوری طرح ملحوظ رکھتا ہے۔ تین سال کی عمر سے آٹھ یا نو سال کی عمر کے بچوں کی نقش کشیاں کو عموماً بے ڈھنگی اور بھڑکی ہوتی ہیں لیکن ان سے

نشو و نما کے ایک عجیب عمل کا اظہار ہوتا ہے۔ کاغذ اور پینل کے ابتدائی استعمال کا نتیجہ محض لکیریں ہوتی ہیں جن کا کوئی مقصد نہیں ہوتا۔ اس کے بعد ایک ایسا درجہ آتا ہے جس میں بچہ کی مزعومیت کا میلان اس کو اس قابل بنادیتا ہے کہ وہ اپنے نکتوں اور لکیروں کے عجیب ترین مرکبات میں مختلف اشیاء کی حقیقی تصویریں دیکھے۔ اس کے بعد وہ مختلف حصوں کی اضافی پوریشن اور جامتوں پر زیادہ توجہ دینے لگتا ہے اور معمولی اشیاء کو بشمول انسانی و حیوانی اشکال زیادہ معقول طریقہ سے دیکھنے لگتا ہے۔ آخر کار غالباً بہت سی صورتوں میں آٹھ یا نو سال کی عمر میں وہ اپنی کوششوں کی ناموزونیت کو محسوس کرنے لگتا ہے اور ایک پامال محاورہ کے بموجب یہی وہ نفسیاتی موقع ہے جبکہ صحیح نمائندگی کے فن کی ابتدا کی جاسکتی ہے کیونکہ ایسی تدریس کی ضرورت کو خود بچہ محسوس کرتا ہے۔ بچہ کے جبلی میلانات کو ملحوظ رکھنے کی وجہ سے ہم اس کی پوری پوری دلچسپی کو حاصل کر لیتے ہیں۔ یہی وہ میلانات ہیں جن میں ہر بڑا اسپنسر نے اپنی تجاویز تدریس کی پر زور تائید میں ”فطرت“ کے نام سے یاد کیا ہے کیونکہ ایسی تدریس بچوں کی اُن خود رو کوششوں کو ملحوظ رکھتی ہے جو وہ سختی پر اگر انہیں اس سے بہتر کوئی اور چیز نہ ملے، یا سرسئی پینل سے کاغذ پر، اگر وہ کسی سے مانگ سکیں یا رب سے زیادہ پر لطف یہ کہ رنگوں اور برش سے، اپنے ارد گرد کے لوگوں

۱۔ سٹے کی کتاب مطالعہ طفولیت میں ”کس نقش کشی“ کا نہایت ہی دلچسپ باب ملاحظہ ہو۔ کرک پیارٹک کی تصنیف مابانی مطالعہ اطفال صفحات ۲۴۰، ۲۴۱، ۲۴۲ بھی ملاحظہ ہو۔

مکانوں درختوں اور جانوروں کی تصاویر اتارنے کے لئے کرتے ہیں۔
 (ج) رفع و ادباہمی یا ایک سمجھوتہ اس طرح ہم دو متضاد تجاویز یا
 طریقوں سے مقابل ہوتے ہیں
 موٹے الفاظ میں جس چیز کو ہم نے ترکیبی طریقہ کے نام سے موسوم کیا
 ہے اس کی تائید وہ لوگ کرتے ہیں جو قوتوں کی تربیت کرنے کے
 متفکر ہیں۔ لیکن جو بچوں سے ناواقف ہیں اور جنہیں ایک آرٹسٹ
 یعنی صنایع کا احساس نہیں ہے۔ برخلاف اس کے دوسرے طریقہ
 کو وہ حضرات ترجیح دیتے ہیں جو بچوں سے واقف ہیں لیکن جو اس
 چیز کی پروا نہیں کرتے جس کو وہ ہاتھ اور آنکھ کی قبل از وقت صحت
 تصور کرتے ہیں بہر حال اس امر کا بھی اظہار کر دینا قرین انصاف ہے
 کہ مدارس تحتانیہ کے مدرسین بعض اوقات اپنے بہتر قوت فیصلہ کے
 خلاف مجبور ہو جاتے ہیں کہ وہ مشکل و صورت کی قواعد کی ایک قسم
 کی مشق اختیار کر لیں جس کی وجہ کچھ تو قابل احساس اور قابل پیمائش
 نتائج کے حصول کی خواہش ہے اور کچھ یہ حقیقت بھی ہے کہ بچوں کی
 ایک کثیر تعداد کے ساتھ ایسے نظام کو زیادہ آسانی سے روبہ عمل لایا
 جاسکتا ہے۔ اس مشکل کو نظر انداز کر کے جو اصولاً موجودہ بحث سے
 غیر متعلق ہے ہم بلا خوف تردید کہہ سکتے ہیں کہ آٹھویں یا نویں سال تک
 نقش کشی کو بچہ کے تصورات اشیاء و واقعات کے آزادانہ اظہار
 کا ذریعہ ہونا چاہیے جس کی مدد اشارہ و کنایہ اور حوصلہ افزائی سے

کی جانی چاہیے۔ کہانیاں جو وہ سنتا ہے، قدرتی اشیاء کے اسباق اور اس کے بعد تاریخ اور ادب کے آسان اسباق ایسی مشقوں کے لئے کثیر مواد فراہم کر دیں گے۔ تصاویر آزاد اور بڑی ہوں اور اس غرض کے لئے ابتدا ابتدائیں کہریا اور تختہ سیاہ کو کاغذ اور پینل پر ترجیح حاصل ہے اسی کے ساتھ ساتھ ان منفعتوں کو بھی حاصل کرنے کی کوشش کرنی چاہیے جنھیں فروبل کی مشقوں سے جو مریع بنے ہوئے تختیوں پر کرائی جاتی ہیں، منسوب کیا جاتا ہے اور جو لکھروں اور زاویوں کی مشق مابعد سے حاصل ہوتے ہیں جنھیں رول کی مدد سے یا اس کے بغیر ہی کھینچا جاتا ہے۔ ایک ذیلی چارہ کار کی حیثیت سے ان زیادہ صحت طلب مشقوں کا معتدل استعمال اپنے اندر فوائد رکھ سکتا ہے لیکن نقش کشی کی تدریس کو بالکل انہی پر مبنی کر دینا بچہ کے اس قدرتی رجحان کو ابتدا ہی میں فنا کر دینا ہے جو وہ نقش کشی کو اظہار ذات کے ذریعہ کے طور پر استعمال کرنا چاہتا ہے اور اس لئے بدترین قسم کی ناکامی کو دعوت دینی ہے۔

نقش کشی میں تدریس مابعد | مدارس تختانیہ کی اعلیٰ تر جماعتوں اور ثانوی مدرسہ میں اس کی انتہا تک

نقش کشی کی تدریس مابعد کے متعلق اس امر کا اعتراف کیا جانا چاہیے کہ بالعموم موجودہ اسکیمیں تصور کی وحدت یا مقصد کی وضاحت سے ممتاز نہیں ہیں اولاً یہ اسکیمیں آرائشی اشیاء کے نمونوں اور سانچوں اور ایسی چیزوں کی آزاد ہاتھ کی نقش کشی پر مشتمل ہوتی ہیں جو سنگ تراشی یا بت سازی سے جدا گانہ ہوتی ہیں۔ جو چیزیں بت سازی سے جدا گانہ ہیں ان کی نقش کشی پر ضرورت سے زیادہ توجہ دیا جاتی ہے کیوں کہ

نظاہر اس کی کوئی وجہ نہیں معلوم ہوتی کہ حقیقی اشیاء کے سوا دوسرے ذرائع سے پیالیوں، موم بتیوں پتے اور پھولوں کی اشکال کی مشق کیوں کی جائے۔ ثانیاً ہمارے پاس باقاعدہ اشکال کے نمونے، عام اشیاء کے نمونے جو درحقیقت طالب علم کی نظروں کے سامنے ہوتے ہیں اور سانچوں وغیرہ کے نقش کشی ہوتی ہے جو بعد میں روشنی اور تاریکی رکھنے والی تصاویر کی طرف رہنمائی کرتی ہے۔ ثالثاً ہمارے ہاں آزاد ہاتھ کی مشقیں ہیں جنہیں برش کے کام سے موسوم کیا جاتا ہے جس میں ایک مضبوط نوک کی جگہ ایک پکدار نوک لے لیتی ہے رابعا ہمارے ہاں علم ہندسہ کے نمونوں کی نقش کشی ہے جس کو آزاد ہاتھ کی مشقوں کے اشتراک سے نمونہ کے اسباق کی اساس بنایا جاتا ہے۔ آخر میں بعض اوقات اُن چیزوں کی جو بہت ساری سے جدا گانہ ہیں اور حقیقی اشیاء کی آب رنگ مصوری کا اضافہ کیا جاتا ہے۔

مواد کے اس کسی قدر بے ترتیب مجموعہ سے مشقوں کی ایک منظم اسکیم مرتب کرنا بلاشبہ ممکن ہونا چاہیئے۔ کم از کم دو تجاویز پیش کیا جکتے ہیں۔ پہلی یہ ہے کہ اس کام کے آزاد اور ایجادی رُخ کی کثرت کاری کی جانی چاہیئے اور محض نقالی کے رُخ پر کم ہر وسہ کیا جائے۔ دوسری یہ ہے کہ تدریس کے اس شعبہ کے مقاصد کے مد نظر جن کی تفصیل ساتویں باب میں کی جا چکی ہے اس کے نصاب کو بالکل یہ فن کے مدرس کے نقطہ نظر سے مرتب نہیں کرنا چاہیئے۔ اگر عام تعلیم میں، خواہ یہ تحتانی ہو یا ثانوی نقش کشی کو ایک حقیقی قوت ہونا ہے تو اس کو بلاشبہ دوسرے مضامین کی تدریس سے مثلاً تاریخ، ادب اور سائنس اور

طالب علم کے زیادہ عام دلچسپیوں سے قریب تر لانا چاہیے۔
دستی تدریس | ایک کٹر اور متعصب کنڈرگارٹن میں جو دستی
 (الف) کنڈرگارٹن میں۔ | مشاغل مروج ہیں وہ فرویل کے تحالف
 اور مشاغل کے اسکیم پر مبنی ہیں۔ بلاشبہ

ان کے انتہائی ایمانی ہونے کے باوجود انہیں ایک القائی مقدس
 چیز تصور نہیں کرنا چاہیے جس کے محض الفاظ کا مقدس سمجھنا ضروری
 ہے (جیسا کہ اعلیٰ تر تدریس میں ارسطو کی منطق اور اقلیدس کے علم منہ
 کو تصور کر لیا گیا تھا) اگر کم سن بچوں کے موزوں دستی مشاغل کے آئے
 ہیں اشارات حاصل کرنے ہیں تو ہمیں ایک ایسے نظام کے محض
 ظاہری عوارض کی طرف رجوع نہیں کرنا چاہیے جو اصولاً بہترین ہونے
 کے باوجود ایک ایسے صوفیانہ مصلح کا ایجاد کردہ ہے جو ایک دوسرے
 ملک اور ایک دوسری صدی میں رہتا تھا بلکہ ہمیں اس نظام کے نمایاں
 اور غالب تصور کی طرف متوجہ ہونا چاہیے۔ یہ تصور کہ بچہ کے
 اپنے ماحول پر رد عمل کرنے کا معمولی اور قدرتی طریقہ کھیل ہے۔ بلاشبہ
 کسی شخص کو اس حقیقت سے انکار نہیں ہو سکتا کہ مکعبوں سے تعمیر کرنے
 تختیوں کے جمانے کا غذ تراشی بور یہ بانی تیلیوں کے جمانے اور چکنی مٹی
 کی نمونہ سازی کا ایک باقاعدہ اسکیم ایک مقصد کی حیثیت سے بڑی
 قدر قیمت رکھتا ہے۔ ہم اس امر پر بھی متفق ہو چکے ہیں کہ ہم اس حیلہ
 اپنے آپ کو گمراہ نہ ہونے دیں گے کہ جب تک کہ تکلیف دہ اور بیکار
 مشقیں تو تلوں کی تربیت کرتی ہیں وہ جائز ہیں۔ اس لئے صغیر سن بچوں
 کی روشن دماغ معلمہ کے اسکیم میں ”تحفہ پنجم“ یا ”کاغذ شکنی“ کے لئے

کوئی معین جگہ نہ ہوگی لیکن وہ ہر اس دستی مشغلہ کو ایک نمایاں مقام دیگی جو بچہ کے نقطہ نظر سے ایک معنی اور مقصد رکھتا ہے، خواہ یہ مشغلہ "تخلّف اور مشاغل" میں شامل ہو یا نہ ہو، اور جو ان تصورات کے اظہار میں اس کی مدد کرتے ہیں جو پہلے ہی سے بچہ کے دماغ میں موجود منتظر اور غالباً ایسے اظہار کے لئے کشمکش کر رہے ہوں گے اس کا یہی مطلب ہوا کہ دستی مشاغل میں اور بچہ کی ساری حرکتوں میں مدرس کے اندر اور اس کے باہر، عضوی تعلق پیدا کرنا چاہیئے۔ مکعب، تختیاں، تیلیاں کاغذ اور چکنی مٹی۔۔۔ ان ساری چیزوں یا ان میں سے کسی ایک کو بھی مدرس کی خدمت پر مجبور کیا جاسکتا ہے جب تک کہ وہ بچہ کو اس قابل بنانے کی غرض کو پورا کرتے ہیں کہ وہ اپنے ہاتھوں سے اپنے دماغ کے کسی تصور کو ظاہر کر سکے مثلاً ایسا کوئی تصور کسی سابقہ قصہ گوئی کے سبق سے پیدا ہو سکتا ہے یا وہ کسی معمولی شے کا تصور ہو سکتا ہے جو کمرہ جماعت یا شش گھر کو آراستہ کرنے میں مدد دیگا۔ موزون مشاغل کے لئے ایک گڑیا گھر بھی بے شمار تجویزیں مہیا کرے گی۔

(ب) مدرّس تبحر میں | فردل کی تحریک کی وجہ سے جن دستی مشاغل کو کمسن بچوں کی تربیت میں اور گیارہ یا بارہ سال سے زیادہ عمر کے بچوں کی تربیت میں فنی تدریس کی تنظیم کے ایک ضمنی اثر کی حیثیت سے جگہ مل گئی ہے۔ ان کی طرف سے درمیانی عمر کے لڑکوں اور لڑکیوں کی صورت میں نسبتاً غفلت برتی گئی ہے۔ اس امر کے اظہار کی بمشکل ضرورت ہے کہ ایسا ترک کر دینا بالکل ناجائز ہے۔ لیکن یہ سوال کہ بچہ اپنے خیالات کا اظہار کس قسم کے مواد کے ذریعہ کرے گا

ایک با احتیاط غور و تامل کا محتاج ہے بعض مشاغل جو کنڈرگارٹن کے لئے موزون ہیں ایک یا نو دس سال بچہ کے لئے بہت ہی بچکانی ہو جائیں گے۔ لیکن وہ خود ہنوز اس قدر کم عمر ہے کہ لکڑی کاٹنے کے معمولی آلات کو آسانی اور سلامتی کے ساتھ استعمال نہیں کر سکتا۔ اس لئے چکینی مٹی کی نمونہ سازی اس کی عمر کے لئے موزون اور بے شمار مختلف قسم کے استعمال کی صلاحیت رکھنے والی معلوم ہوتی ہے ہیں دوبارہ ایک باقاعدہ نوعیت کی تکلیف دہ ابتدائی مشقوں کی طرف سے خبردار ہو جانا چاہیئے بعض لوگ ہمیں ایک مدور شکل سے ابتدا کرنے کا اور اس سے سنترہ، لیو، سیب اور ناشپاتی کی شکلیں اخذ کرنے کا مشورہ دیتے ہیں۔ اس کے استوائی شکل کی طرف رجوع کر کے اس کو موم جی، لگا، بوتل اور پنسل کے گھر کی شکلوں سے متعلق کرنے کو کہا جاتا ہے۔ اس کے بعد مکعب ہیں جن کے سلسلہ میں صندوق، صلیب اور مخروطی مینار ہیں وہوٹا بلاشبہ ایسی مفتیں اپنے اندر کسی قدر دلچسپی کا سامان رکھتی ہیں کیونکہ کتابی مشاغل کے بعد ایک دل خوش کن عوض مل جاتا ہے۔ لیکن یہ دستی تدریس کے صحیح تصور کو نہیں پہنچ سکتے کیونکہ ان کا عام نصاب سے کوئی قریبی تعلق نہیں ہوتا اور حقیقت یہ محض ایک مزید مضمون ہوتے ہیں چکینی مٹی کی نمونہ سازی اسی وقت اپنے صحیح فریضہ کو انجام دیتی ہے جبکہ اس کو جغرافیہ تاریخ اور مطالعہ قدرت سے متعلق کیا جاتا ہے۔ پہاڑوں کے نظام اور دریاؤں کے پاٹ (basin) پھل اور بیج۔ لڑائی کے میدان اور پڑاؤ کا بنانا جو دوسرے اسباق کے مطالعہ کے دوران میں آئے ہوں ایک دستی مشغلہ کے صحیح استعمال کی مثال ہے۔ دماغی کام کی

تبدیل دستی کام میں۔ اگرچہ مقوے کی نمونہ سازی اور کاغذ تراشی چکینی مٹی کی نمونہ سازی سے بعض صورتوں میں کمتر ہیں لیکن انہیں بھی اس زینہ پر بعض اوقات اسی طرح استعمال کیا جاسکتا ہے۔

(ج) بڑی عمر کے طلباء کیلئے گیارہ یا بارہ سال سے زیادہ عمر کے لڑکوں کے لئے دستی تدریس کو عموماً لکڑی اور دھات کے کام سے منسوب کیا جاتا ہے۔ بعض اوقات اس کی جگہ باغبانی کو دیجاتی یا اس کا اضافہ کیا جاتا ہے اور پکوان اور کپڑے دھونے کے کام کو لڑکیوں کے لئے متوازی مشاغل تصور کیا جاتا ہے لیکن ظاہر ہے کہ یہ مماثلت نامکمل ہے کیونکہ یہ مخصوص پیشے ہیں اور ان میں اتنی صلاحیت نہیں ہے کہ دوسرے مضامین کے ساتھ ان سے متعدد تعلقات پیدا کئے جاسکیں۔ اس زمانہ کے لئے چوبی کام کو ایک مثیلی دستی مشغلہ تصور کر کے ہم اس کے نصاب کی تنظیم کے دو پائین مختلف طریقوں میں تمیز کر سکتے ہیں۔ ایک قسم کے چوبی کام میں عمل کو نہایت ہی اہم اور اس کی پیداوار کو ایک محض ضمنی چیز تصور کیا جاتا ہے مثلاً مختلف قسم کی جوڑوں کے بنانے کی باقاعدہ مشقوں میں طالب علم کو ایک طویل عرصہ تک محدود رکھا جاتا ہے اور جو مہارت اس طرح حاصل ہوتی ہے اس کو بعد میں صندوقوں اور دوسری اشیاء کے بنانے میں استعمال کیا جاتا ہے۔ ظاہر ہے کہ یہ طریقہ ان ترکیبی طریقوں کے بالکل مماثل ہے جن کا ہم نے لکھنا پڑھنا اور نقش کشی سکھانے کے سلسلہ میں ذکر کیا ہے۔ اس لئے اس کو بھی ان کی طرح اس کے جائز حدود میں رکھنا چاہیئے ورنہ مدرسہ میں دستی تدریس کے مقاصد کو بخاری کی کار آموزی کے

مقاصد سے خلط ملط کر دیا جائے گا۔ ہم ابتدائی مشقوں کے ایک غیر مجرب نصاب کے خلاف دوبارہ اعتراض کرنا ضروری تصور کرتے ہیں خواہ ان سے ہاتھ اور آنکھ کی باقاعدہ تربیت ہی کیوں نہ ہوتی ہو۔ دوسرا طریقہ وہ ہے جس کی معیاری مثال 'سلائیڈ' ہے۔ یہاں پیداوار کو اہم سمجھا جاتا ہے۔ یہ کم از کم ایک ایسی چیز ہوتی ہے جس کے ایک قیمت اور معنی ہوتے ہیں خواہ وہ طالب علم کے لئے ہوں یا کسی اور کے لئے۔ ایک کاغذ تراش، رول یا پائپ کا اسٹانڈ۔ لیکن جو چیز کہ بنائی گئی ہے وہ ایک بالکل ضمنی معاملہ ہے کیونکہ جو امر کہ سب سے پہلے قابلِ ملاحظہ ہے وہ بعض آلات اور مواد کے استعمال کرنے کی ایک ترقی پذیر مشق ہے۔ اس قسم کے طریقہ کا اول الذکر طریقہ سے بہتر ہونا اظہارِ الشیئہ اور بلاشبہ مشقوں کے کسی نظام کو بھی آلات استعمال شدہ کی لئے مطابق اپنے ابتدائی مدارج میں ایک حد تک تدریجی ہونا چاہیے لیکن ہمارے فقط نظر سے کسی بھی قسم کی دستی تربیت اس وقت تک تشفی بخش نہیں ہو سکتی جب تک کہ وہ پیداوار کو اہم ترین جگہ نہ دے اور اس لئے نقش کشی کی مشق کی طرح اس کو بھی بقیہ نصاب سے یا طالب علم کی مدرسہ سے باہر کی زندگی سے عضوی طور پر مرتبط نہ کیا جائے۔ دوسرے الفاظ میں جو چیز بھی بنائی جائے خواہ وہ لکڑی کی ہو یا کسی اور مواد کی اس کو کسی تصور کا اظہار کرنا چاہیے جس کے ایسے اظہار کی ضرورت طالب علم کے فقط نظر سے ہے۔ ڈاکٹر اسٹان لے ہال نے یہ تجویز پیش کی ہے کہ چھوٹی جماعتوں میں دستی تدریس کے لئے کہلوٹے بنانے کا ایک نصاب مقرر کیا جائے جو مدارس فوجدانیہ میں ایسے آلات کے بنانے میں مدغم

ہو جائے گا جن سے سائنٹیفک اُصول کی توضیح ہوتی ہو اور بلاشبہ یہی وہ رُخ ہے جس کی طرف ہمیں دیکھنا اور اصلاح کے لئے کام کرنا چاہیے لیکن اس امر کا اعتراف کیا جانا چاہیے کہ دوسرے شعبوں کے ساتھ دستی تربیت کا ارتباط ایک ارتقائی زمین میں ہے اور اس کا سرانجام ایک سال میں ہو سکتا ہے اور نہ کسی ایک آدمی سے تمام مدرسین کے تعاون عمل سے نتائج حاصل کئے جانے چاہئیں۔ بہترین نتائج اسی وقت حاصل ہو سکتے ہیں جبکہ جماعتی مدرس ایسی اشیا کے لئے تجاویز پیش کرے جو اس کے کام میں مدد دے سکتے ہیں اور دستی تربیت کا مدرس ان کو مکمل و صورت دے اور تعمیر کے اُصول، علم ہندسہ کے عناصر اور آلات کی مشق کو جس کی بچہ کو ضرورت ہے واضح کرے،

جسمانی ورزشین | بچہ کی نو یا دس سال کی عمر تک ایک اچھی جسمانی نشوونما کی اصلی شرط جہاں تک (الف) کمسن بچوں کیلئے اس کا تعلق ورزش سے ہے یہ ہے کہ اس کو اپنی فطری فعلیت کی پوری پوری نکاسی کے لئے دافروقت اور جگہ چاہیے اس لئے ایسے کھیلوں کی نوعیت جس میں وہ حصہ لیتا ہے گھومنے گھامنے اور کودنے پھمانے کی ہوگی۔ ابھی نہایت ہی منظم کھیلوں کا وقت نہیں آیا ہے جن میں ہر کھلاڑی کو ایک ذمہ دارانہ کام انجام دینا ہوتا ہے اور جن میں مقابلہ کا عنصر نمودار ہوتا ہے۔ اس آزاد کھیل کے

۱۔ تدریسیاتی مدرسہ ملاحظہ ہو جون ۱۹۰۲ء۔

۵۔ ابتدائی مدرسہ کے رکارڈ میں ایف۔ ایچ۔ بال (ٹھیکاگو یونیورسٹی پریس) ۱۹۰۲ء

ساتھ ساتھ ایسی باقاعدہ جسمناٹک کی مشقوں کا کرنا بھی مناسب ہوگا جن میں بچوں کی قوت کو ملحوظ رکھ کر احتیاط سے تیار کیا گیا ہو جیسا کہ ساتویں باب میں بتایا گیا ہے ڈرل کا سویڈنی نظام یا اس کی کوئی مرممہ شکل کمسن بچوں کے لئے بہت موزون ہے کیونکہ منجملہ اور فوائد کے ان میں ایک فائدہ یہ ہے کہ آلات کی کوئی ضرورت نہیں ہوتی۔

(ب) بڑی عمر کے طلباء کیلئے | نو یا دس سال کی عمر میں بچہ سادہ قسم کے منظم کھیلوں میں حصہ لینے لگے گا۔

جو چند سال کے بعد مشہور عام کرکٹ فٹ بال، ٹینس ہاکی اور ایسے ہی کھیلوں کی طرف رہنمائی کریں گے جیسا کہ ہم پہلے بتا چکے ہیں تقریباً بارہ سال کی عمر تک طالب علم کے عضلات اس قدر نشوونما نہیں پاتے کہ وہ ایک ورزشی آدمی بننے کے قابل ہو جائے اور اس لئے اس بارے میں قبل از قبل کوششوں کو روکنے کی احتیاط کرنی چاہیے کھیلوں کے ساتھ ساتھ جسمناٹک اور ڈرل کو بھی مشکل تر کر دیا جائیگا۔ سائنٹفک جسمانی تربیت کے مختلف نظاموں کا تقابل و توازن کرنے کی کوشش کئے بغیر ہم یہ کہہ سکتے ہیں کہ ان مشقوں کو ناواجبی تکان پیدا کرنے کی حد تک نہیں کرنا چاہیئے، یہ کہ حتی الامکان انہیں کھلی سوا میں کرنا چاہیئے یہ کہ انہیں پھرتی اور صحت کے ساتھ انجام دیا جائے، یہ کہ محض ظاہری نمائش کے لئے نہیں بلکہ انہیں ہر جہتی نشوونما کے نقطہ نظر سے مرتب کرنا چاہیئے اور یہ کہ جہاں تک حالات اجازت دیں انہیں مختلف النوع

اور دلچسپ بنایا جائے جہنا شک کی ورزشوں کے متعلق یہ امر نہایت ہی اہم ہے کہ ہر طالب علم کی حالت پر انفرادی طور پر غور کیا جائے۔ ایک ہی ترتیب قوی اور کمزور پڑان پر جو تین میل پیدل چل کر درہ آتے ہیں اور ان پر جو درہ کے بالکل متصل رہتے ہیں منطبق نہ کیجائے۔
تفصیلی نصابوں کا مرتب کرنا | اب ہم نے اس امر پر غور کر لیا کہ تدریس کے ہر شعبہ کے مواد کو مدرسی زندگی

کی پوری مدت پر کس طرح پھیلا دینا چاہیے لیکن مدرس کے لئے یہ کام ابھی باقی رہ جاتا ہے کہ وہ اس مواد کو چھوٹے چھوٹے حصوں میں جس سے تفصیلی نصاب مرتب ہوتا ہے تقسیم کرے۔ اگر وہ مدرسہ کی میقات نصاب کے اُس حصہ کے ایک دہندے سے تصور کے ساتھ شروع کرے جس کو وہ ختم کرنے کی توقع رکھتا ہے تو یہ نا کافی ہے بلاشبہ وہ پوری پوری صحت کے ساتھ اس چیز کی پیش گوئی کرنے کے قابل نہیں ہو سکتا کہ اس مدت میں کتنا حصہ محفوظ طریقہ پر پڑھایا جاسکتا ہے اس لئے اس غیر یقینی حالت کا لحاظ کیا جانا چاہیئے۔
 لیکن ایک ایسا تجربہ کار مدرس جو اپنی جماعت سے واقف ہو ایک دانش مندانہ قیاس قائم کر سکتا ہے اور اگر وہ جماعت سے ناواقف ہو تو اس کو کسی ایسے شخص سے مشورہ کرنا چاہیئے جو جماعت کو جانتا ہے، نصاب کو بابوں یا مبحثوں میں احتیاط سے تقسیم کرنا چاہیئے اور ان میں ترتیبات کی طرح جن پر ہم بحث کر چکے ہیں مدرس ان مبحثوں کے مشمولات اور ترتیب کا تعین کرے گا جو ایک طرف مضمون میں اس کی قابلیت اور دوسری طرف بحث کے متعلق اس کے علم پر مبنی ہوگا۔

اس خصوص میں اس کو کوئی چیز اتفاق یا وہم پر نہیں چھوڑنا چاہیے۔ اور اس کو ہر چیز درسیہ پر ہی، خواہ وہ بہترین ہی کیوں نہ ہو، نہیں چھوڑنا چاہیے تاکہ ایسا نہ ہو کہ اس کی تدریس اُس وقت اور جانکاری سے محروم ہو جائے جو کسی کام میں اپنی ذات کے کسی حصہ کو ڈالنے سے پیدا ہوتی ہے۔

ابواب کے سلسلہ یا طریقہ کی اکائیوں کو مرتب کرتے وقت اس چیز کی احتیاط کی جانی چاہیے کہ گوان ابواب میں کا ہر ایک باب مضمون میں ملکہ و مہارت کے ایک قدم آگے بڑھ جانے کا نمایاں طور پر پتہ دیتا ہے تاہم اس قدم کی لمبائی کا تعین مضمون کی مشکلات اور طالب علم کی عمر اور صلاحیت کے اعتبار سے کیا جائے گا۔ مثلاً سادہ تفریق کا قاعدہ، اگر چیکہ یہ ایک تدریسیاتی مبتدی کو ایک باب کی ایک اچھی مثال دکھائی دے گا۔ لیکن جیسا کہ کمسن بچوں کے کسی تجربہ کار مدرس کو معلوم ہے، درحقیقت متعدد ابواب پر مشتمل ہوتا ہے جن میں کا ہر ایک باب ایک نئی شکل پیش کرتا ہے۔ اس کے علاوہ جن ابواب کا تعین کیا جائے انہیں مسلسل ہونا چاہیے جن میں کا ہر رکن گزشتہ اور آئندہ اراکین سے تعلق رکھتا ہو تاکہ انہیں بجا طور پر علامتوں کے ذریعہ ۱، ۲، ۳، ۴ وغیرہ کی طرح نہیں بلکہ ۱ کے بعد ۲، ۲ کے بعد ۳، ۳ کے بعد ۴ اور بعد ۴ کے بعد ۵ وغیرہ کی طرح ظاہر کیا جاسکے۔ ریاضیاتی مضامین میں اس کی اہمیت کسی طرح کم نہیں ہے آخر میں ہر بارٹ کا کوئی ایک مرکزی تصور پیش کرنا چاہیے جس کا اظہار مقررہ الفاظ میں کیا جائے۔ یہاں پر جس خطہ سے احتراز کرنا چاہیے وہ ”جوہریت“ یعنی بے حسی ہے۔ بادشاہوں کی محض

ایک فہرست جنہوں نے تاریخ کے ایک زمانہ میں حکومت کی ہے یا کسی براعظم کی سیاسی تقسیمات کی ایک فہرست کسی کھیل کے ایکٹ اور مناظر کا یا ایک علم ہندسہ کی کتاب کے قضا یا کا یا اس سے بھی بدتر کسی کتاب کے ابواب یا صفحات کا محض ایک عددی حوالہ نصاب تسلیم نہیں کیا جاسکتا۔ تاریخی تدریس کے نصاب کو آن بڑی بڑی تحریکات یا واقعات کا اظہار کرنا چاہیے جن کا مطالعہ یکے بعد دیگرے کیا جائیگا اور کسی ڈرامہ کے اسباق کے ابواب کو پلاٹ کے بڑھتے جانے کا مخصوص حوالہ دینا چاہیے۔

ایک عملی مشکل | اس باب میں مختلف مضامین کے جس ترتیب وار تسلسل کو بیان کیا گیا ہے ویسے تسلسل کے حصول میں ایک کسی قدر سنجیدہ مشکل درپیش ہوتی ہے۔ ہمارا پوشیدہ مفروضہ یہ رہا ہے کہ تدریس کے مختلف شعبہ جات کی تقسیم اور تنظیم کی جائے گی اور اس طرح مدارس زندگی کے ہر سال کے لئے کام کی ایک معین مقدار مقرر ہوگی اور ہم نے یہ بھی فرض کیا ہے کہ طالب علم ہر جماعت میں عموماً ایک سال بسر کرے گا۔ جیسا کہ جرمنی اور براعظم یورپ کے دوسرے ممالک میں عام طور پر رواج ہے۔ بہت سے انگریزی ثانوی مدرسوں کا یہ طریقہ ہے کہ وہ نئے طلباء کو کسی اعتراض کے بغیر میقات کی ابتدا میں شریک کر لیتے ہیں۔ اور میقات کے اختتام پر ایک جماعت سے دوسری جماعت میں ترقیاں دیدیتے ہیں۔ ظاہر ہے کہ یہ طریقہ ترتیب وار ذہنی نشوونما میں بہت کم مدد دیتا ہے اور اگر پبلک حکام، مدرسین اور والدین مدارس سال کی ابتدا میں نئے طلباء کی شرکت کے

بڑے فائدے کی قدر و قیمت کو جانیں تو اس سے بڑی منفعت ہوگی لیکن تا وقتیکہ انگریزی ثانوی تعلیم زیادہ معین طور پر منظم نہ ہو جائے اس خصوص میں عملی اصلاح کی توقع عبث ہے۔

حوالہ جات

ساتویں اور نویں باب میں جن موضوعوں پر بحث کی گئی ہے ان پر تدریس کی ساری وسیع کتابوں میں روشنی ڈالی گئی ہے۔ بارنٹ کی کتاب تدریس اور تنظیم، اسپنسر کی تصنیف تدریس کا عمل اور اس کے مقاصد، آڈمس کی کتاب نئی تدریس اور آڈمن کی تصنیف تدریس کا عمل ان ساری کتابوں میں تدریس کے مختلف شعبوں پر تخصیصین نے علیحدہ علیحدہ بحث کی ہے مختلف مضامین پر ایک ہی مصنف کی بحث کے لئے بارنٹ کی کتاب تدریس میں عقل سلیم ملاحظہ ہو۔ فنڈلے کی تصنیف جماعتی تدریس کے اصول، باب ششم تا ہفتم، کی اسپرٹ زیادہ سائنٹیفک ہے ثانوی مدارس کے مضامین پر دس کی کمیٹی کی رپورٹ (امریکہ) رسل کی کتاب جرمن مدارس فوقانیہ اسپیشل رپورٹ جلد سیوم میں جرمن مدارس فوقانیہ کا نصاب، ولٹن کی کتاب تدریس کے اصول اور مجلس تعلیمی کی کتاب مدرسین کے غور و تامل کے لئے چند تجاویز بھی ملاحظہ ہوں۔

متذکرہ صدر عام نقاط نظر کے علاوہ متعدد تصانیف جو نصاب کے مختلف شعبہ جات کی تدریس پر لکھی گئی ہیں مختص مدرسین کی توجہ کی طالب ہیں۔ ان میں سے ہم حسب ذیل کا ذکر کرتے ہیں:۔

انگریزی - انگریزی کی تدریس مصنفہ کارپنٹریکٹر اور اسکائپس - لاری کی تصنیف زبان اور اس کے طریقہ تعلیم پر لکچرس - اسپیشل رپورٹس جلد اول میں ڈیل کا مضمون جرمنی میں مادری زبان کی تعلیم و لسن کی کتاب مادری زبان ہارٹوگ کی تصنیف انگریزی کا لکھنا -

یڑھنا - برل کی کتاب صاف بولنا اور اچھی قرأت - براؤن وینکے کی تصنیف آواز - گیت اور گفتگو - این ڈیل کی کتاب انگریزی قرأت کا سکھانا - اسٹانے ہال کی تصنیف قرأت کیسے سکھانا چاہیے اور گریڈی کی تصنیف قرأت بالجہر -

جدید زبانیں - اسپیشل رپورٹس اور رسالہ تعلیم میں متعدد مضامین جس پرسن کی تصنیف کسی غیر زبان کو کیسے سکھانا چاہیے -

السنہ قدیم - ہنٹ اور برٹش کی تصنیف لاطینی اور یونانی کی تدریس اسپیشل رپورٹس جلد ہتم - لونگ اسٹون کی کتاب السنہ قدیم کی مدفست - ریاضیات - ڈی - ای - اسمتھ کی تصنیف ابتدائی ریاضیات کی تدریس - ڈی مارگن کے تصانیف ریاضیات کی تدریس پر - ڈیوی اور ایم لیلن کی کتاب عدد کی نفیات نیگ کی تصنیف ریاضیات کی تدریس - لاج کی تصنیف آسان ریاضیات - زن کی کتاب جبر و مقابلہ کی تدریس -

جغرافیہ - آرچر لیوئی اور چاپمن جغرافیہ کی تدریس اور جغرافیائی مدرس - کاڈہام - مدرسی سفر شاہی جغرافیائی سوسائٹی کے نصابات جغرافیائی تدریس - انسٹوٹ علی جغرافیہ - تاریخ - یورن کی کتاب تاریخ اور مدنیات کی تدریس - ویدر کی

تصنیف تاریخ کی تدریس۔ کٹنگ کی تصنیف تاریخ کی تدریس کا مطالعہ۔
 مطالعہ قدرت اور سائنس۔ اسکاٹ کی کتاب مطالعہ قدرت اور
 بچہ۔ منروسن کی تصنیف ابتدائی مدارس میں مطالعہ قدرت چیاکن کی
 تصنیف مطالعہ قدرت۔ جے۔ بی۔ رسل کے نوٹس ابتدائی کیمیا کی تدریس
 پر۔ اسمتھ اور حال کی کتاب کیمیا اور طبیعیات کی تدریس۔ لائیڈ اور
 بیگیلو کی کتاب حیاتیات کی تدریس۔

انجیل۔ رمینٹ کی تصنیف تعلیم میں انجیل کا استعمال۔ پندر کی
 کتاب مدارس نصاب کی انجیل ایس کی کتاب مذہبی تربیت کے
 نصاب کے لئے چند تجاویز۔ ڈاسن کی تصنیف بچہ اور اس کا مذہب
 اخلاقی تعلیم۔ مدارس میں اخلاقی تدریس اور تربیت جس کو ایم
 ای میڈلر نے مدون کیا ہے۔ ایڈلر کی کتاب اخلاقی تدریس۔ مجلس
 اخلاقی تدریس کے تصانیف اور اخلاقی تعلیم کی بین الاقوامی کانگریس
 کی رپورٹیں۔

دسوال باب

مضامین کا ارتباط

”دماغ پر واقعات اور تصورات کا ایک حقیقی اور مفید اثر اُسی وقت مرتب ہوتا ہے جبکہ دماغ انہیں دوسرے واقعات اور تصورات کے ساتھ جوں جوں وہ پیدا ہوتے جاتے ہیں منظم اور مرتبط کرتا ہے“ (گواڈ)

مسئلہ کی نوعیت | گزشتہ دو بابوں میں ہم نے اُن اُصولوں کی توضیح و تشریح کی ہے جن میں مختلف شعبہ جات کے لُصاف کی تدریس کی تنظیم میں مدرس کی رہنمائی کرنی چاہیے تاکہ اُن میں سے ہر ایک میں جو کام کیا جائے وہ طالب علم کی نشوونما کے مدارج کے موزون اور ساری مدارس کی زندگی میں پس ہو۔ لیکن ہماری بحث کے دوران میں کئی نقطا پر اس حقیقت نے ہماری توجہ کو جبراً اپنی طرف مبذول کر لیا کہ لُصاف کی جن تقسیموں کو معمولاً

تعلیم کیا جاتا ہے وہ ایک دوسرے سے اتنے علیحدہ اور خود مختار نہیں ہے جتنا کہ ہم نے انہیں ابتداءً فرض کیا تھا۔ یہ کہ فی الحقیقت ان مضامین کے درمیان جنہیں عام طور پر جداگانہ تصور کیا جاتا ہے اکثر و بیشتر ایک قریبی اور زندہ رشتہ ہوتا ہے۔ اس لئے ہمیں مضامین کے نہ صرف طول پر بلکہ اس کے عرض پر بھی نظر ڈالنی چاہیئے۔ ہمیں نہ صرف ہر شعبہ کے مطالعہ کی ترتیب کی طرف ہی متوجہ ہونے کی ضرورت ہے بلکہ ہم کو اس تعلق کی طرف بھی متوجہ ہونا چاہیئے جو ان شعبوں کے درمیان ہے جن کی تعلیم بیک وقت ہو رہی ہے۔ یہ الفاظ دیگر اگر تدریس کے ایک اسکیم کو جو ایک مفروضہ مدت کے لئے ہو ایک تختہ کی شکل میں مرتب کیا ہوا تصور کیا جائے تو اس میں ایک ایسا افقی اور عمودی تعلق ہو گا جو مدرس کی پیش خیالی کا مطابقت کرے گا۔

ارتباط کی علانیہ ضرورت | یہ واقعہ کہ مدرسہ کے مختلف مضامین اور مشقوں میں جو تعلق ہے اس پر کچھ توجہ ضرور کی جانی چاہیئے ایک ایسا مسئلہ ہے جس کو ہم ایک امر بدیہی تصور کر سکتے ہیں کیونکہ اس تعلق کی طرف سے بالکل غفلت کرنے کی وجہ سے ہم سے بڑی بڑی حماقتیں سرزد ہوں گی جیسا کہ بہت سے لوگوں سے ہوئی ہیں۔ اس چیز کے ثابت کرنے کے لئے کہ تدریس کے مختلف مضامین کو مفصل حصے تصور نہ کرنا چاہیئے کسی سنجیدہ دلیل کی ضرورت نہیں ہے۔ لیکن یہی وہ افراق کلی ہے جو سابقہ زمانہ میں پیدا ہو گیا۔ ایک کافی ثبوت اگر ثبوت کی کوئی ضرورت ہے کہ

”معمولی عقل سلیم“ تدریس کے فن کے لئے کوئی موزون رہنما نہیں ہے۔ پڑھنے اور لکھنے کو جو اظہار کے دو نہایت ہی قریبی تعلق رکھنے والے فنون ہیں، بالکل علیحدہ اور جداگانہ تصور کیا گیا۔ جغرافیہ اور تاریخ، حساب اور جبر و مقابلہ میں جو قریبی رشتہ ہے اس کو نظر انداز کر دیا گیا اور مختلف زبانوں کی قواعدوں نے ایک ہی تصور کو مختلف نام دیدے۔ حقیقت بہترین مصنفین اور مدرسین زیادہ واضح صورتوں میں ارتباط کی ضرورت پر عرصہ سے اصرار کر رہے ہیں۔ یہ کہ بڑھنا اور لکھنا ساتھ ساتھ سکھایا جائے کسی طرح بھی ایک نئی تجویز نہیں ہے اور تاریخ کے بہترین مدرسین نے ان جغرافیائی حالات کو کبھی نظر انداز نہیں کیا ہے جن کے بغیر تاریخ کے واقعات خواہ مخواہ غیر واضح ہو جاتے ہیں۔ لیکن کچھ عرصہ سے کم از کم تحتانی تدریس میں اصول ارتباط پر زور دینے اور اس کو وسیع کرنے کا ایک نمایاں میلان پایا جاتا ہے۔ اس لئے اگر اس میلان کی وجوہات مختصر دریافت کئے جائیں تو مناسب ہو گا۔

اس موضوع پر حالیہ توجہ کے انساب
(۱) مضامین نصاب کی کثرت

ان اسباب میں ہم سب سے پہلی جگہ ان عام شکایات کو دیکھتے ہیں جو مضامین نصاب کی کثرت سے متعلق ہیں۔ شکایات جو واقعات پر مبنی ہیں۔ مثلاً انگریزی مدارس تختانیہ کے مدرسین تقریباً بیس نام نہاد ”مضامین“ کے بارے سے کراہنے کے عادی ہو گئے ہیں۔ ظاہر ہے کہ ایسا مطالبہ مضحکہ خیز ہے اور اس میں کوئی شبہ نہیں کہ بہت سی ایسی چیزوں کو بھی شامل کر لیا گیا

جنہیں ترک کر دینا چاہیے تھا۔ اسی کے ساتھ ساتھ اس امر کا بھی اعترا کیا جانا چاہیے کہ یہ شکایات ایک حد تک ایسے مفروضات پر مبنی ہیں جو تحقیق و تدقیق کے متحمل نہیں ہو سکتے۔ مثلاً یہ اکثر فرض کیا جاتا ہے کہ قواعد اور انشاء کی تعلیم علیحدہ علیحدہ ہونی چاہیے حالانکہ جیسا کہ ہم گزشتہ باب میں بڑھ چکے ہیں مدرسہ میں پڑھانے کے قابل صرف وہی قواعد ہے جس کا تعلق عملی طور پر انشاء پر ہے۔ اسی طرح نظام الاوقات اور معلمین و متعلمین کے ذہنوں میں بھی زبانی اور تحریری حساب، قرأت و تفسیر حساب اور مساحت کو بعض اوقات علیحدہ کر دیا جاتا ہے۔ اگرچہ ان کا قریبی تعلق کافی طور پر ظاہر ہے۔ زیادہ غور و تامل کرنے والے مدرسین عرصہ سے محسوس کر رہے تھے کہ تدریسی مواد کو علیحدہ علیحدہ حصوں کی اتنی بڑی تعداد میں تقسیم کرنا ایک غلطی تھی اور اس لئے موجودہ میلان یہ ہے کہ جو مضامین آئیں میں قریبی تعلق رکھتے ہیں انہیں متحد کر کے ”مضامین“ کی تعداد کو گھٹا دیا جائے۔ بلاشبہ یہ اعتراض کیا جاسکتا ہے کہ اس تجویز کو اختیار کرنے سے ہم صرف تقسیم شدہ حصوں کی تعداد کو گھٹا دیتے ہیں نہ کہ اس مقدار کو جس کی تعلیم دینی ہے۔ لیکن عملاً اس سے ایک منفعت ضرور حاصل ہوتی ہے کیونکہ جب کبھی کسی اہم شعبہ کے ایک ذیلی حصہ کو مثلاً (قواعد جو انگریزی کا ایک ذیلی حصہ ہے) ایک اہم اور علیحدہ جگہ دی جاتی ہے اس کے لئے ہر درجہ کے نظام الاوقات میں بھی پورے مدارس سال کے لئے عموماً ایک جداگانہ جگہ نکالی جاتی ہے خواہ اس کی حقیقتاً ضرورت ہو یا نہ ہو برخلاف اس کے اگر اس کو ایک وسیع تر مطالعہ کا ایک حصہ تصور کیا جائے تو اس امر کا زیادہ امکان ہے۔

کہ ہم اس پر سچے کی مجموعی تعلیم کی ضروریات کے اعتبار سے مختلف اوقات میں کم یا زیادہ زور دیں گے مثلاً ہمارے مدارس تحتانیہ میں کئی سال تک سات یا آٹھ سالہ بچوں کو اسم کی نشاندہی کرنا سکھایا جاتا تھا اور آٹھ یا نو سالہ کو فعل کی نشاندہی سکھائی جاتی تھی وہو ہذا — یہ ایک ایسی مشق تھی جس کے ایک جداگانہ وجود کو نظام الاوقات میں تسلیم کرنیکی ضرورت تھی اور جس کو ایک تکلیف دہ اعادہ کے ذریعہ کیا جاتا تھا۔ اس احمقانہ عمل کی اصلی وجہ یہ تھی کہ حکومت قواعد اور انشاء کے لئے علیحدہ علیحدہ تنخواہ دیتی تھی اس لئے ان کا امتحان علیحدہ علیحدہ لیا جاتا تھا اور اسی لئے ان کی تعلیم بھی علیحدہ علیحدہ ہوتی تھی۔ قرأت اور شید پر بھی بالکل یہی خیالات منطبق ہوتے ہیں۔ خوش قسمتی سے امداد کے نظام کی تنظیم جدید کے نتیجہ کے طور پر ایک ایسا انگریزی نصاب مرتب ہو گیا ہے جو سابقہ منتشر عناصر کا مرکب ہے۔

(۲) **تعلیم کی مصنوعیت** | ارتباط کو زیادہ اہمیت دے جانے کی دوسری وجہ یہ ہے کہ مختلف مضامین کے

درمیانی تعلق کو نظر انداز کر دینے سے تعلیم مصنوعی اور ناممکن العمل ہو گئی۔ اور نتیجتاً دلچسپی کا فقدان اور کوشش کی بیجا کفایت رونما ہو گئی۔ اس نقطہ کی ایک قابل یادداشت مثال اس انفریق میں پائی جاتی ہے جو حال حال تک خالص اور عملی ریاضیات میں پائی جاتی تھی۔ ریاضیات کی صورتی اور مجرود تدریس کے حالیہ نقادوں کی بحثوں کی تہہ میں ارتباط کی ایک لاشعورانہ خواہش موجود ہے وہ کہتے ہیں کہ خالص ریاضیات کا درس اپنے راستہ پر سیدھا چلا جاتا ہے اور مباحث کے انتخاب اور

تعلیم کے وقت مطالعہ کے دوسرے شعبوں میں طالب علم کی ضروریات کو نظر انداز کر دیتا اور اپنے مضمون کو اس کے مناسب علمی تعلقات کو ملحوظ رکھ کر تعلیم دینے سے انکار کرتا ہے۔ مثلاً اس نے جبر و مقابلہ کی درسیوں کو ادبی یا اعلیٰ نوعیت کی ایسی مثالوں سے بھر دینے کو پسند کیا ہے جن میں سے اکثروں کو ان اعمال کی توضیح کے لئے مخصوص طور پر بنایا گیا ہے جو خالص ریاضیات کے حدود کے باہر شاذ و نادر ہی واقع ہوتے ہیں۔ انہی کتابوں کو اچھا سمجھا جاتا ہے جو اس چیز کو جس کو بجا طور پر مشقی چلی کہتے ہیں ایک فن لطیفہ کی حد تک پہنچا دیتے ہیں۔ ادبی یا اعلیٰ نوعیت کی مشقوں کے مقفل نظاموں کی حمایت جو قوی میلان ہے اس کو اس ملک میں اقلیدس کی مبادیات کی اس طویل المدت برتری یا بھی صاف طور پر دیکھا جاسکتا ہے جو اس کو علم ہندسہ کی ایک درسیہ کی حیثیت سے حاصل رہی ہے۔ اور جس کی وجہ سے ان طریقوں کو

۷۔ ایک مشہور معموں کے بنانے والے جنھیں ڈی مارگن بہت سخت دست کہا کرتا تھا اپنی ریاضیاتی مسائل کی کتاب کے لئے حسب ذیل مناسب ترین مقولہ اختیار کیا: ”جو کچھ خود نمائی یا لباس ہے اس کو تخفیف کر دو۔“

یا علم کا تیش یا اس کی کاہلی۔

یا انسانی دماغ کی وسعت کے اظہار کے جالاک طریقے۔

جو محض متجانہ یا دانش مندانہ تکلیف پر مبنی ہیں۔

اس کے بعد دیکھو کہ باقی رقم کتنی کم ہے۔

نظر انداز کیا گیا جن سے تدریس کے دوسرے شعبوں میں زیادہ عملی کام لیا جاسکتا تھا۔ اسی طرح مدارسِ تختانیہ میں جہاں کہیں جبر و مقابلہ کی تعلیم دی جاتی ہے اس کی ابتدا قدرتی طور پر ایک عام حساب کی حیثیت سے نہیں کی گئی بلکہ اس کو ایک بالکل جداگانہ مضمون تصور کیا گیا جس میں ابتداء ہی سے علامتوں کی ایسی عجیب و غریب گروہ استعمال کئے جاتے ہیں جن کے معانی سمجھنے کے لئے ایک ایسی طویل مدت درکار ہوتی ہے کہ اکثر دفعہ طالب علم اتنی مدت تک شریکِ مدرسہ نہیں رہتا اس اثنا میں حساب کا مضمون اپنے مخصوص راستہ پر چلتا رہا جس میں رُط کے تجارتی نوعیت کے مشکل سوالات سے حیران رہتے ہیں یہ سوالات درحقیقت فنی تدریس کے ایک جز ہوتے ہیں۔ اور طالب علم کے موثر تصورات کی موجودہ حدود سے اکثر دفعہ بالکل باہر ہوتے ہیں۔

(۳) **متخصص مدرسین کا تقرر** | اس میں کوئی شک نہیں ہے کہ متخصص مدرسین کا تقرر بھی ایک حد تک مضامین کے افراق اور ان پر مسلسل طور پر کام کرنے کی نفعتوں کو قربان کر دینے کا باعث ہوا ہے۔ متخصصین کے تقرر اور تدریس کے زیادہ حصہ کو جہاں مدرس کے حوالہ کر دینے کے اضافی فوائد پر کہیں اور بحث کی گئی ہے۔

ہیں یہاں صرف اس قدر کہنے کی ضرورت ہے کہ گوجول جوں جوں ہم ”تعلیمی سیرٹھی“ کے اوپر چڑھتے جاتے ہیں متخصص کی ضرورت واضح طور پر زیادہ ہوتی جاتی ہے تاہم اس کو کسی زینہ پر بھی بالکل اپنی مرضی کے مطابق کام کرنے کی توقع نہ کرنی چاہیے اس کو اپنے آپ کو یہ حقیقت یاد دلاتے رہنا چاہیے کہ بالاخر مدرسہ کا اسٹاف ایک عام

مقصد کے حصول کے لئے کوشش کر رہا ہے یا اس کو کرنا چاہیے اور یہ کہ مقصد کی یکسانیت اساتذہ کے ہر رکن کی اس رضا مندی کا ضامن اظہار کرتی ہے کہ وہ اپنے مضمون کو ایک علیحدہ ٹکڑے کے بجائے ایک عضوی مجموعہ کا ایک جز تصور کرے گا۔ مثلاً نقش کشی کا مدرس ایک ایسے نصاب کی تعلیم دے سکتا ہے جو کم سن فن رسوں کے لئے ایک فنی تربیت کی حیثیت سے شاید بہت ہی موزون ہوگی لیکن جو عام تعلیم کے اغراض کے لئے کچھ زیادہ مناسب و موافق نہ ہوگی۔ یہ دیکھا جاسکتا ہے کہ نقش کشی سے تاریخ نباتات اور طبیعیات کی تعلیم میں مدد ملی جاسکتی ہے اور اگر یہ واقعہ ہے تو اس کو جس حد تک کہ طالب علم کی فنی مہر مندی اجازت دیتی ہے اس منفعت کو تسلیم کرنے آمادہ رہنا چاہیے۔

ارتباط کے لئے متذکرہ صدر عذرات اگرچہ ان خرابیوں پر مبنی ہیں جنہیں ہر غور و تامل کرنے والے مدرس نے ایک حد تک محسوس کیا ہے مگر غالباً یہ عذرات بہت سے لوگوں کو معقول دکھائی دیں گے۔ تدریس کے مختلف مضامین میں جو قدرتی تعلق اور لگاؤ ہے اس کو بالکل نظر انداز کر دینے سے بلاشبہ ان پریشانیوں میں اور اضافہ ہو جاتا ہے جو مضامین نصاب کی کثرت سے پیدا ہو گئی ہیں۔ یہ نظر اندازی اس روشنی کو روک دیتی ہے جو ایک مضمون دوسرے مضمون پر ڈالتا ہے۔ اس سے تعلیم میں مصنوعیت پیدا ہو جاتی اور دلچسپی کا فقدان ہو جاتا ہے۔ یہ طالب علم کو اس غلط نقطہ نظر کے اختیار کرنے کی تربیت دیتی ہے کہ علم علیحدہ علیحدہ، اور خود مختار حصوں کا ایک محض انبار ہے۔

اور سب سے بڑی خرابی یہ ہے کہ اس سے مقصد میں اختلافات پیدا ہو جانے کی گنجائش نکل آتی ہے حالانکہ حقیقت مقصد ایک ہی ہے لیکن اب ہمیں مختصراً ایک ایسی دلیل پر غور کرنا چاہیے جو بعض لوگوں سے قلیل تسلیم مقصور ہونے کے باوجود ہمیں بخوبی متاثر کر سکتی ہے۔

(۴) ہر بارٹ کا مضامین
میں اصول متراکز۔

کو مبنی کیا ہے۔ جس کو اگر عام طور پر علی جامعہ پہنایا جائے تو اس کے نتائج بہت دور رس ہوں گے اس تجویز سے ابتدا کر کے کہ تعلیم کا حقیقی مقصد سیرت سازی ہے۔ ایک ایسی تجویز جس کو بالکل صحیح تصور کرنے کے وجوہ ہم نے پردہ لئے ہیں۔ وہ بآسانی اس نتیجہ پر پہنچ جاتے ہیں کہ مضامین کے ایسے گروہ کو جس میں وہ اخلاقی تصورات بکثرت موجود ہیں جو اس ہمہ گیر مقصد کے حصول میں بالارست مدد دیتے ہیں، مادی نصاب کو پہلی جگہ ملنی چاہئے۔ لیکن ان کی اس سے قوی ترجیح یہ بھی ہے کہ چونکہ سیرت کا انحصار ارادہ پر، ارادہ کا خواہش پر خواہش کا دلچسپی پر اور دلچسپی کا اس "دائرہ خیال" پر ہے جو ساری اندرونی فعالیت کا ملجا وادائی ہے، اس لئے یہ نتیجہ نکلتا ہے کہ تعلیم کا اہم کام یہیں ہے کیونکہ ایک قوی سیرت کی تشکیل صرف اسی وقت ہو سکتی ہے جبکہ ایک وسیع اور مربوط "دائرہ خیال" کی کشت کاری کی جائے۔ ہر بارٹل نے کہا ہے "صرف وہی لوگ تعلیم کی پوری قوت کو استعمال کرتے ہیں جو ایک کسں روح میں ایک ایسے وسیع دائرہ خیال کی کشت کاری کی ترکیب سے واقف ہیں۔"

جس کے تمام حصے ایک دوسرے سے بالکل جڑے ہوئے ہوں اور
 دماغ میں تصورات کا ایک بے ترتیب مجموعہ یعنی جتا ایک غیر منظم ارادہ اور
 ایک بے قاعدہ غیر سطح زندگی کا باعث ہوتا ہے اور تصورات کے بے ربط
 گروہ کے معنی اگرچہ ہر گروہ اپنی حد تک بخوبی منظم ہو، ایک منقسم ارادہ ہے
 جس کے مختلف تجاویز میں یکسانیت اور جس کی مختلف حرکات میں موافقت
 نہیں ہوتی۔ اس کا جو مطلب ہے اس کی ایک بہترین مثال ایک ایسا
 آدمی ہے جو اپنے مذہبی تصورات کو اپنے دماغ کے ایک خانہ میں
 اور اپنے کاروباری تصورات کو دوسرے خانوں میں رکھتا ہے۔
 اگر دائرہ خیال کی یکسانیت کو تباہ ہونے دیا جائے گا تو سیرت کی قوت
 اور یگانگت کو بھی خیر باد کہنا پڑے گا۔

اس کا عملی اثر یہ ہیں وہ نظری دلائل جنہیں مختصراً اور ناقابل طور پر
 بیان کیا گیا، جن پر مضامین نصاب کو مرتبط کرنے
 کا وہ انتہا پسندانہ طریقہ منبئی ہے جس کو طریقہ متمرکز کہا جاتا ہے۔
 یہ خیال کیا جاتا ہے کہ جس یکسانیت اور یگانگت کی خواہش کی جارہی
 اس کے حصول کا بہترین طریقہ یہ ہے کہ کسی ایک مضمون کو تدریسی تجویز
 کا مرکز قرار دے دیا جائے اور دوسرے مضامین کے گروہ اس کے
 ارد گرد بنادے جائیں جو کم و بیش اس کے ماتحت ہوں گے۔ تاریخ
 کو بشمول قصہ و افسانہ اس کے ممتول اور اخلاقی حیثیت سے اہم مشمولات
 کی بنیاد پر مرکزی مضمون بنایا جاتا ہے۔ ادب کا انتخاب اس وجہ سے

۱۔ تعلیم کی سائنس (مترجمہ فلکن) صفحہ ۹۲

۲۔ رین کی تصنیف تدریسات کا خاکہ سے مقابلہ کیجئے (مترجمہ وان لیو) صفحات ۱۰۵، ۱۰۶، ۱۰۷۔

کیا جاتا ہے کہ وہ تاریخی تدریس سے متعلق ہے یا اس سے منو دار ہوتا ہے۔ اسی گیت کا بھی یہی حال ہے۔ عماراتی نمونوں کی تاریخ سے اور قلعوں، ازہرہ، بکتر، جہاز، سکے اور تاریخی کچھپی کی دوسری چیزوں سے نقش کشی اور نمونہ سازی کو مرتبط کیا جاسکتا ہے۔ تاریخی مواد کا صوری رُخ زبان ہے۔ اس امر کا اعتراف کیا جاتا ہے کہ جب ہم علم قدرت اور ریاضیات پر آتے ہیں تو طریقہ متراکز کے راستہ میں سنجیدہ مشکلات درپیش ہو جاتی ہیں لیکن اس طریقہ کے قوی تر مؤیدین جغرافیہ کو ایک تلازمی مضمون کی حیثیت دیکر ان مشکلات پر عبور حاصل کرنے کی کوشش کرتے ہیں کیونکہ جغرافیہ کو انسانی اور سائنٹیفک گروہ دونوں سے متعلق کیا جاتا اور قدرت کو انسانی ترقی کے نقطہ نظر سے دیکھا جاتا ہے۔

توضیحات | طریقہ متراکز کی ایک مثال کے طور پر ہم ایک نصاب کا حوالہ دے سکتے ہیں جو سات اور آٹھ سال کی درمیانی

عمر کے بچوں کے لئے تجویز کیا گیا ہے۔ رابن سن کر دسو کے ایک مرممہ قصہ کو مرکز بنایا گیا ہے جس کے ارد گرد بقیہ نصاب کے گروہ مقرر کر دئے گئے ہیں۔ جن چیزوں پر اسباق ہوتے ہیں ان کا ایما قصہ سے ہوتا ہے دریا جہاز، جزیرہ اور تختہ کو مناسب و موزون مباحث تصور کیا جاتا ہے اسباق الاشیا سے نقش کشی اور نمونہ سازی کے اسباق کا ایما ہوتا ہے بچے رابن سن کے قصہ کی کتاب سے عبارتیں پڑھتے اور کسی ایک عام کتاب سے بھی ان امور پر عبارتیں پڑھتے ہیں جن پر دوسرے اسباق میں بحث کی جا چکی ہے۔ ان مسائل کی ایما سے حبابات دئے جاتے ہیں جن رابن سن متقابل ہوا ہوگا اور وہ بجا طور پر میں ہر چیز کا جو جگہ

نظر آتی ہے بادشاہ ہوں“ گا سکتے ہیں۔

بڑی عمر کے طلباء کے لئے بھی مترکز اسکیمیں اسی طرح بنائے گئے ہیں مثلاً ہنری پنجم کی فرانسیسی معرکہ آرائیوں کے اباق کے ایک سلسلہ کے ساتھ ساتھ ڈرائیٹن کی رزمیہ نظم بالڈ آف اگن کورٹ اور شکسپیر کے ہنری پنجم کے بعض حصے پڑھائے جا سکتے ہیں۔ بچے اُن تاریخی مباحث پر مضامین لکھ سکتے ہیں جن کا ایسا آسانی ہو جاتا ہے۔ وہ ایک پندرہویں صدی کے جہاز کی تلواریں اور سپروں کی اور تیر انداز کے ساز و سامان کی نقش کش کر سکتے ہیں وہ جغرافیہ کے اُن حصوں کا مطالعہ کر سکتے ہیں جن کا ایسا کسی مہم کی وجہ سے ہوا ہے اور توضیحی نقشے بھیج سکتے ہیں۔ آدمیوں کی تعداد ان کی شرح ماہوار، رسد کی فراہمی، اجناس کا نرخ اور جنگ کے اخراجات سے متعلق حسابی موازنے کے جا سکتے ہیں۔ ارتباط کے زیادہ کامل مؤیدین تاریخی مواد میں ایسی کہوٹیاں بھی تلاش کرنے کی بہترین کوشش کرتے ہیں جن پر سائنٹیفک نوعیت کی مواد کو بھی آویزاں کیا جاسکے۔ مثلاً طریقہ مترکز کے نظریہ کا پرچوش مؤید ہسپانوی آرمیاڈا سے ہواؤں، لہروں، طوفانوں اور جہازوں کے قطب نما کے اباق کا ایسا حاصل کرتا ہے۔

”طریقہ مترکز کی ایک درتجویز“ نقد و تبصرہ کی صورت میں کوئی بات کہنے سے قبل ہم طریقہ مترکز کے

ایک اور اسکیم پر بھی غور کر لیں جس کو قدرتی مظاہر کے مطالعہ پر زیادہ زور دینے کی حالیہ تحریک کے سلسلہ میں پیش کیا گیا ہے اور جو تاریخ اور ادب کے بجائے مضمون متذکرہ صدر کو مرکزی دلچسپی کا مضمون

قرار دیتا ہے۔ اس تحریک کی ابتدا امریکہ سے ہوئی اور اس کو ایک بڑی حد تک کرنل پارکر کے معزز نام سے منسوب کیا جاتا ہے۔ اور اس کا اظہار بہت سی تحریروں کے ذریعہ کیا گیا ہے جن میں چند کا معیار بہت اعلیٰ ہے یہ بتایا جاتا ہے کہ مطالعہ قدرت کو مدرسہ کے اظہاری کام کی اساس بنایا جاسکتا ہے۔ نقش کشی، نمونہ سازی گانا اور زبان کی تدریس کا ایک بہت بڑا حصہ۔ یہ کہ قرأت اور ادب کے ایسے اسباق کا انتخاب کیا جاسکتا ہے جو مطالعہ قدرت کے اسباق کے ہم آہنگ ہوں۔ یہ کہ جغرافیہ اور مطالعہ قدرت کا درمیانی تعلق قریبی اور دوامی ہے اور یہ کہ مطالعہ قدرت حساب کے مقرون کام کے لئے مواد مہیا کرتا ہے۔ فی الحقیقت اس امر کا اعتراف کیا جاتا ہے اور بعض اوقات اس حقیقت پر زور بھی دیا جاتا ہے کہ یہ قصہ ہمیں ختم نہیں ہوتا بلکہ یہ کہ مطالعہ قدرت کے اسباق کو نقش کشی اور گانے کی اساس بنانے کی تجویز کے بھی حدود ہیں، یہ کہ قرأت اور ادب کو انیسویں اور مطالعہ قدرت دونوں مضامین سے متعلق ہونا چاہیئے اور بالخصوص یہ کہ مطالعہ قدرت اور حساب کا بہت ہی قریبی تعلق دونوں کی تعلیم میں خارج ہونے کا میلان رکھتا ہے۔ مطالعہ قدرت کے اسباق اُن تفصیلات پر زیادہ توجہ دینے سے خراب ہو جاتے ہیں جو گلنے اور تولنے اور ناپنے کی غرض کو آسانی پورا کرتے ہیں اور حساب کے اسباق کی خرابی کی وجہ یہ ہے کہ اس میں ویسی معین اور باقاعدہ

مشقیں مہیا نہیں کی جاتیں جو اس مضمون کے لئے نہایت ہی ضروری ہیں
 مذکورہ تصدیقوں کے متعلق طریقہ مترکز کے ان اسکیموں پر غور کرنے
 کے بعد ایک ایسے مدرس کے دل میں جو قدیم اصولوں پر کام کرنے کا
 عادی ہو شاید سب سے پہلے یہ خیال پیدا ہوگا کہ اس طریقہ میں
 کم سے کم جو خطرہ ہے وہ یہ ہے کہ اس میں ایک مخصوص مضمون کو

اظہار رائے۔ (۱) ایک ہی مضمون پر ضرورت سے زیادہ توجہ کے مرکوز ہو جائیگا
 خطرہ۔

ناواجبی اہمیت دیدی جاتی ہے۔ محض اس حقیقت سے کہ ہر بارٹ
 کے پیرو مختلف تجاویز کی تائید کرتے ہیں اور جو لوگ فرویل کی تحریک
 سے متاثر ہیں وہ مطالعہ قدرت کو سارے مضامین کا مرکز بنانا چاہتے
 ہیں اس امر کا ایسا ہوتا ہے کہ یہ اسکیمیں کم از کم ایک حد تک اپنے
 مجوزوں کی خاص دھچکیوں اور میلانات کی وجہ سے وجود میں آئیں۔
 بلاشبہ طریقہ ارتباط کے خلاف اور طریقہ مترکز کے خلاف بھی یہ
 کوئی دلیل نہیں ہے جبکہ آخر الذکر بعض اوقات ایک مضمون کو اور
 بعض اوقات دوسرے مضمون کو تدریس کا عارضی مرکز بنانے کی
 ہدایت کرتا ہے۔ لیکن اپنے آپ کو کسی یک طرفہ اسکیم سے متاثر ہونے
 دینے سے قبل کافی احتیاط کرنے کے لئے یہ ایک دلیل ضرور ہے۔
 بعض کا خیال ہے کہ الہی مضامین کو دو اہم مرکزی مضمون قرار دیا جائے۔

کیونکہ وہ قیمتی اخلاقی مواد پر مشتمل ہیں۔ بعض کی رائے میں مطالعہ قدت کو یہ جگہ ملنی چاہیے کیونکہ یہ بچہ کی جبلی دیکھیوں میں سے بعض قوی ترین دیکھیوں کو بار راست اپنی طرف ملتفت کر لیتا ہے۔ ایک دانش مند مدرس ان دونوں مدارس خیال کا ساتھ دینے سے انکار کرے گا۔ لیکن ان کے تجاویز قبول کرنے سے کبھی انکار بھی نہ کرے گا۔

(۲) کمن بچوں پر انطباق | یہ بھی ایک عجیب حقیقت ہے اور ایسی حقیقت جو تشریح کا مطالبہ کرتی ہے

کہ طریقہ مترکز کی نہایت ہی تشفی بخش مثالیں صرف کمن بچوں کی تدریس ہی سے متعلق معلوم ہوتی ہیں۔ کیا اس کی وجہ یہ ہے کہ کمن بچوں پر زیادہ آسانی سے تجربہ کیا جاسکتا ہے یا ہم یہاں ایک ایسے نقطہ پر پہنچ گئے ہیں جہاں اس اصول کی حد حقیقتاً ختم ہو جاتی ہے ؟ یقیناً ثانی الذکر تشریح صحیح معلوم ہوتی ہے۔ کیونکہ ایک کمن بچہ اس طبعی اور معاشری دنیا کو جس میں آئے ہوئے اس کو کچھ زیادہ عرصہ نہیں ہوا ہے ایک ایسی نظر سے دیکھتا ہے جو ایک بالغ انسان یا بڑی عمر کے لڑکوں اور لڑکیوں کی نگاہ سے بالکل مختلف ہوتی ہے اس کے لئے یہ دنیا ایک مبہم اور غیر مینز مجموعہ ہے۔ اس نے ابھی دنیا کو کبھی مقداری، کبھی خبرانیائی کبھی تاریخی اور کبھی جمالی نقاط نظر سے دیکھنا نہیں سیکھا ہے۔ وہ مباحث "جن کے متعلق ہم بالغ لوگ اس قدر چرب زبانی سے گفتگو کرتے ہیں اور جو دراصل اُن متعدد طریقوں کی نمائندگی کرتے ہیں جن سے ہماری دیکھیاں ہیں دنیا کی مشمولات کو پھیلانے پر ابھارتی ہیں بچہ کے لئے کوئی وجود نہیں رکھتے۔ اُس نے

ابھی انسان اور کائنات تک میں امتیاز کرنا نہیں سیکھا ہے۔ اس کی مرکزی دلچسپی انسانوں میں ان کے پیشوں میں اور ان قدرتی اشیاء میں ہوتی ہے جنہیں وہ اپنے پیشوں میں استعمال کرتے ہیں دوسرے زمینوں کی طرح اس زمین پر بھی ہم بچہ کو جس طرح پاتے ہیں اسی طرح اس کے ساتھ سلوک بھی کرتے ہیں اور یہی عمل مناسب بھی ہے۔ ہمارا یہ عمل بہت مناسب ہے کہ ہم اس کے ماحول کے چند حصوں کو منتخب کرتے ہیں، اس کو انسانی دلچسپی سے ملو کرتے اور اس کو اس طرح گھماتے ہیں کہ بچہ اس کو مختلف نقاط نظر سے دیکھ سکتا ہے جس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ نقش کشی۔ نمونہ سازی۔ نظم۔ قصہ گوئی۔ حساب۔ پڑھنے اور لکھنے کی مشقیں ایک ہی مرکزی بحث یا مضمون سے نمودار ہوتے ہیں۔ اگر صحیح طور پر غور کیا جائے تو یہ مسئلہ ارتباط کا نہیں بلکہ امتیاز کا ہے، اُن تصورات میں تلازم پیدا کرنے کا نہیں جو پہلے بچہ کے ذہن میں غیر مربوط تھے بلکہ جو چیز کے پہلے ایک مبہم اکائی تھی اس کے مختلف عناصر کو جدا جدا کرنے کا ہے۔ بچہ کی نمونہ سازی یا تحلیلی قوتیں اس کو بتدریج اس قابل بنائی گئی کہ وہ زیادہ وضاحت کے ساتھ امتیاز کرے اور اپنے جملہ ماحول کے کبھی ایک رخ پر اور کبھی دوسرے رخ پر توجہ کرے اور دوسرے رخوں کو نظر انداز کر دے۔ جب ایسا وقت آجائے اور وہ مختلف مضامین میں زیادہ معین طور پر امتیاز کرنے کے قابل ہو جائے تو اس کی قوت اور قابلیت دونوں میں اضافہ ہوگا بشرطیکہ وہ علم کے معین و ممتاز شعبوں کا مطالعہ کرے۔ لیکن ہم اس امر کے اضافہ کرنے میں محبت کرتے ہیں کہ افراق میں تعلق و وابستگی مضمر ہے، اور یہ کہ امتیاز میں

ایک بندھن مضمر ہے۔ اس لئے تحقیق و تدقیق کے مختلف راستوں کو ایسے تلازمی رابطوں سے ملایا جائے گا جو مختلف مضامین کے منطقی اور دوسرے تعلقات کے اعتبار سے کم و بیش متعدد اور اہم ہوں گے۔

مضامین کے ہر معین گروہ کے | ان تعلقات کی ایک علانیہ اور اہم
 اراکین کا تلازم۔ قسم وہ ہوگی جو اپنے مباحث کے
 درمیان ہوتے ہیں جنہیں مختلف

مضامین کے معین گروہ میں شامل کیا گیا ہے۔ ریاضیاتی گروہ میں ان شعبوں کے کم و بیش مکمل افراتق سے جو مدرسہ میں پڑھائے جاتے ہیں بہت نقصان ہوا ہے۔ حساب سے جبر و مقابلہ کے طریقوں کے اخراج کا یہ نتیجہ ہوا کہ طالب علم کے تصورات کے حدود وغیر ضروری طور پر محدود ہو گئے اور حساب کے مطالعہ کی مدت مصنوعی طور پر اتنی طویل ہو گئی کہ اس سے بہت قبل جبر و مقابلہ کے قوی تر طریقوں کو باسانی استعمال کیا جاسکتا تھا۔ اسی طرح اس سے اعلیٰ تر زمینه پر علم مثلث مستوی اور تحلیلی علم ہندسہ کے عناصر کی تعلیم سے قبل جبر و مقابلہ کے مطالعہ کو ایک غیر ضروری بلند معیار تک پہنچا دیا گیا اور احصار کا جلد تر آغاز کرنے کے بجائے اول الذکر کے تفصیلی مطالعہ کو غلط طور پر ترجیح دی گئی۔ اس کے علاوہ مادری زبان کا مطالعہ جن حصوں میں قدرتی طور پر منقسم ہوتا ہے۔ گفتگو کرنا، پڑھنا، انشاء اور قواعد۔ انہیں جیسا کہ ہم پڑھ چکے ہیں اچھی طرح مربوط و متلازم ہونا چاہیئے اور غیر زبانوں کو مادری زبان سے اور آپس میں ایک دوسرے بھی سارے امدادی

طریقوں کے ذریعہ مربوط ہونا چاہیے۔ ابتدا ابتدا میں مطالعہ قدرت ایک ہی "مضمون" مقصور ہوگا لیکن اس کے بعد جب امتیاز کا وقت آجائے مختلف شعبوں کی تعلیم ایک دوسرے کی روشنی میں ہونی چاہیے آخر میں ہمیں یہ کہنا ہے کہ مضامین کے الٹی گروہ اور بالخصوص ادب اور تاریخ کو بڑی منفعت کے ساتھ مربوط کیا جاسکتا ہے۔ بچہ کو اس امر کی اجازت دیدی جائے کہ وہ ڈرائیونگ کی ذریعہ نظم کو اگن کورٹ سے، بوڈیشیا کے قصہ کو کاؤیر کی نظم سے، ویز کی فتح کو گرے کے قصہ گو سے، واٹرلو کو چیلڈ ہاروڈ کی مشہور عام تحریر سے، ولنگٹن کو ٹینیسن کی نظم سے متعلق مربوط کرے اور جہاں کہیں ممکن ہو انگریزی تاریخ کے کسی دور کو شکسپیر کے کسی ایسے ڈرامہ کے ساتھ جو اسی دور میں لکھا گیا ہو مربوط کرے۔ لیکن اس ڈرامہ کا مطالعہ اس کی زبان کی خصوصیات کی خاطر نہیں بلکہ خود اس کے لئے کیا جائیگا۔ نثر میں بھی تاریخ کے اسباق کا یہ اثر ہونا چاہیے کہ طالب علم ہیرورڈی ویک کی طرف رجوع کرے بشرطیکہ موضوع نارمن فتوحات ہوں اور اگر ازمنہ وسطی موضوع ہو تو وہ دی ٹاسمن اور ایون ہو کی طرف متوجہ ہو۔

<p>تلازمات کی ایک دوسری اہم اور پہلی قسم سے زیادہ نظر انداز کردہ قسم کو منفعت کے ساتھ مضامین</p>	<p>نظری مضامین کا عملی مشاغل کے ساتھ تلازم۔</p>
--	---

کے ان دو گروہوں میں قائم کیا جاسکتا ہے جنہیں سرسری طور پر نظری، یعنی وہ مضامین جن میں طالب علم کا اصل فریضہ یہ ہے کہ

وہ انہیں پڑھے اور سمجھے، اور علی کے نام سے ممیز کیا جاتا ہے یعنی وہ مضامین جن میں کسی چیز کا کرنا یا بنانا ضروری ہے۔ ثانی الذکر کے تحت قرأت، انشاء، نقش کشی موسیقی اور دوسرے دستی کاموں کا شمار کیا جاسکتا ہے جیسا تک کہ قرأت کے علاوہ اسباق ضروری ہیں انہیں انیسبی اور فطری گروہ کے مختلف دوسرے شعبوں کے ساتھ مربوط کیا جاسکتا ہے۔ جیسا کہ ہم گذشتہ باب میں پڑھ چکے ہیں انشاء کے لئے جو مضامین دئے جائیں وہ طالب علم کے دوسرے مضامین سے اور مدرسہ سے باہر اس کی زندگی سے متعلق ہوں۔ مدرسہ کی گیتوں کو ان چیزوں کا اور ان جذبات کا اظہار کرنا چاہیے جو بچہ نے محسوس کیا ہے اور جنہوں نے اس کو جوش و جذبہ دلایا ہے اور اس لئے صحیح طور پر ان کا ایسا قدرت یا تاریخ کے اسباق سے ہونا چاہیے۔ جن مضامین کو ہم نے نظری کہا ہے ان میں سے اکثروں سے نقش کشی کو مرتبط کیا جاسکتا ہے اور جن تصورات کو تاریخ یا علوم فطرت سے حاصل کیا گیا ہے ان کا بیرونی اظہار دستی مشاغل کے ذریعہ ہونا چاہیے۔ انہیں خالصتاً ایک فن رس یا مزدور کے نقطہ نظر سے سکھانا ایک عام اور فیاضانہ تعلیم کے اغراض کے حصول میں ان کی قدر و منزلت ہی کا غلط اندازہ لگانا ہے۔

ارتباط کا صحیح اصول اگر نصاب کو ایک عضوی مکمل چیز نہ کہ غیر متعلق اور جداگانہ حصوں کا ایک مجموعہ

محض ہونا ہے تو متذکرہ صدر چند ایسی مخصوص مثالیں ہیں جن میں مختلف مضامین کا ارتباط نہ صرف قابل خواہش ہے بلکہ ضروری بھی ہے۔

لیکن کیا ایسا کوئی ایک ہی رہنما اُصول نہیں ہے جس کے تحت ان کو اور جائز ارتباط کے دوسری مثالوں کو بھی آسانی سے متحد کیا جاسکے؟ ہماری رائے میں ایسا ایک اُصول کسی قدر حسب ذیل طریقہ پر بنایا جاسکتا ہے۔ کسی مخصوص مبحث پر ایک سبق یا اسباق کا ایک سلسلہ دیتے وقت مدرس کو چاہیے کہ وہ متعلقہ و متشابہ مواد کے ہر اُس زرہ کو اپنی خدمت پر مجبور کرے جو مبحث زیر غور کے زیادہ مکمل طور پر سمجھنے میں مدد دیتا ہو۔ اسکو ایسا مختلف مضامین کے ناوا جی طور پر گڑا دیا کر دینے کے کسی خوف کے بغیر کرنا چاہیے کیونکہ یہ مضامین بالآخر ہمارے علم کو مختلف حصوں میں تقسیم کرنے اور انہیں جدا جدا کرنے کے آرام دہ ذرائع ہیں مثلاً اگر تاریخ کے کسی حصہ پر سبق ہو تو وہ فی الوقت اس کو جغرافیہ یا نقش کشی یا ادب کا سبق بنانے میں پس و پیش نہ کرے گا۔ بشرطیکہ اس عمل سے تاریخ کے زیر مطالعہ حصہ کو زیادہ خوبی سے سمجھنے میں مدد ملے۔ اس حد تک تدریس میں یقیناً ایک ایسی چیز ہے جس کو دانش مندانہ انحراف کہا جاسکتا ہے۔ ہم اس سے آگے بڑھ کر یہ بھی کہہ سکتے ہیں کہ مختلف مضامین کے کافی اچھے طور پر تمیز ہو جانے کے بعد بھی کسی ایک مضمون میں تدریس کے نصاب کو کچھ عرصہ کے لئے اُس تعلق کو پیش نظر رکھ کر بنایا جاسکتا ہے۔ جو اس مضمون کو دوسرے مضمون کے ساتھ ہے بشرطیکہ اس انتظام سے دوسرے مضمون کے سمجھنے میں حقیقی مدد ملتی ہو اور یہ انتظام پہلے مضمون کے باقاعدہ نشوونما میں کوئی رکاوٹ نہ پیدا کرے۔

سطحی ارتباط سے احتراز کیا جائے | اس قدر کہہ دینے کے بعد اب ہمیں اپنے آپ کو ان نام نہاد ارتباطوں سے

متنبہ کر لینا چاہیے جو ہماری شرائط مذکورہ کی رو سے جائز نہیں ہیں۔ آیا کولمبس کے دریائی سفروں کے اسباق دریائی لہروں اور بیلوں سے بہرے ہوئے دریاؤں کے ایک تفصیلی مطالعہ کی طرف رہنمائی کریں گے یا نہیں اور آیا ہسپانوی آرمیاڈا سے بڑی بڑی مہموں کے اخراجات کے موازنہ کرنے کا ایسا ہو گا یا نہیں ایسے سوالات ہیں جو یقیناً سنجیدہ شکوک و شبہات کا باعث ہوتے ہیں کیونکہ ان صورتوں میں ذیلی مباحث سے اصلی مباحث کو زیادہ مکمل طور پر سمجھنے میں کوئی مدد نہیں ملتی یہ امر اظہر من الشمس ہے کہ ہم یہاں محض بے ربطی اور چڑیا دماغی کی عمدہ کشت کاری کے قریب خطرناک طور پر ہیں۔ یہ بھی شبہ کیا جاسکتا ہے کہ آیا چودھویں اور پندرہویں صدی کے دوران میں انگلستان کی تاریخ میں فرانس کی بڑی اہمیت کیا کوئی کافی وجہ اس عمل کی ہو سکتی ہے کہ جغرافیہ کے اسباق میں جو اسی زمانہ میں دئے جا رہے ہوں فرانس پر بخوبی توجہ کی جائے اگرچہ یہ اہمیت جغرافیائی تدریس کی ترتیب میں ترمیم کرنے کے لئے ایک بڑی معقول وجہ ہو سکتی ہے تاکہ فرانس کا مطالعہ ایک ایسے وقت کیا جائے جس سے اس غرض کے حصول میں سہولت ہو۔ ہم اس سے زیادہ اس امر پر بھی شبہ کرنے کی اجازت چاہتے ہیں کہ آیا کسی لاطینی مصنف کے ایک چھوٹے سے حصہ کے مطالعہ سے روحی تاریخ کے ایک محدود دور کا مطالعہ جس کو مخصوص طور پر اسی غرض کے لئے مرتب کیا گیا ہو، وابستہ ہو سکتا ہے۔ مدارس میں جن مضامین کی تعلیم ہوتی ہے ان میں سے چند بڑے نمائندہ مضامین خود اپنی ایک خاص رنگارنگت اور تسلسل رکھتے ہیں جس کو آزادی کے ساتھ

ان کی تربیتی قدر و قیمت کو گھٹائے بغیر توڑا نہیں جاسکتا۔ اور اس عمل سے ایک ایسی بے ربطی پیدا ہو جاتی ہے جو اُس بے ربطی جس سے ہم احترار کرنے کی کوشش کر رہے ہیں بدتر ہوتی ہے۔ ان کے متعلق ہمیں اس ہدایت کی پابندی کرنی چاہیے جو مضمون کی نوعیت اور طالب علم کے ذہنی نشوونما کے درجہ نے دی ہے۔ لیکن ہمیں اُن بے شمار مواقع سے فائدہ اٹھانا چاہیے جو حقیقی امدادی ارتباط کی وجہ سے پیدا ہو جاتے ہیں۔ کسی جنگ کی تاریخ کو اس کے اخراجات کے موازنہ سے مرتبط کرنا ایک اچھی چیز ہو سکتا ہے لیکن یہ ہو سکتا ہے کہ ایسا کرنے میں ہم صحیح حسابی تسلسل سے دور ہٹتے جا رہے ہوں اور روزمرہ کی زندگی کے مسائل پر حساب کے بہت زیادہ مناسب انطباقات کی طرف سے غفلت برت رہے ہوں جب کہ اسی کے ساتھ ساتھ تاریخی مبحث پر ہم کوئی نئی روشنی نہ ڈال رہے ہوں۔ لیکن اگر کسی جنگ کی تاریخ کو اس ملک کے جغرافیہ سے جس میں یہ جنگ ہوئی ہے مرتبط کیا جائے (خواہ یہ تاریخ کے سبق میں ہو یا جغرافیہ کے) تو اس کو ایک اچھی چیز ہونا چاہیے۔ کیونکہ صرف اسی طریقہ سے تاریخی مضمون مناسب طور پر سمجھ میں آ سکتا ہے۔ پس ہم اس نتیجہ پر پہنچتے ہیں کہ جن مختلف مضامین کی مدرسہ میں تعلیم ہوتی ہے اور جنہیں ہم نے گذشتہ چار بابوں میں مختلف نقاط نظر سے بیان کیا ہے انہیں آپس میں ایک دوسرے سے ہر اُس طریقہ سے مرتبط کرنا چاہیے جو نظر کی وسعت، آسان تر مہارت اور دماغ کی حقیقی پچک کے حصول میں مدد دیتا ہے لیکن ہمیں اُن خواہ مخواہ کے قائم کئے ہوئے مصنوعی تلامذات تصورات سے خبردار رہنا چاہیے

جن کا تعلق محض عارضی اور اتفاقی ہوتا ہے۔ کائنات یقیناً ایک ہی چیز ہے۔ ”آسمان اور زمین کی ساری چیزوں میں“ تعلق اور رشتہ ہے اور اگر ہمارا طالب علم کبھی ایک فلسفی بن جائے تو بلاشبہ وہ وحدت اور اکائی کی اس حقیقت کو سمجھنے کی ان تحک کو شیش کرے گا۔ اس اثنا میں ہم اس کی توجہ پر سطحی اور غیر ضروری تعلقات کا بار جبراً ڈال کر اس کی کوئی امداد نہیں کرتے۔

اُصول متراکز کی نفسیاتی | پھر ہمیں اُصول متراکز کے اُس نظری اس کے متعلق کیا کہنا چاہیے جس کا حوالہ چند صفحوں قبل دیا گیا ہے اور جس کی تائید

ہر بارٹ کے بعض پیرو کرتے ہیں؛ اگر ہم اُن عملی استنتاجوں سے متفق نہ ہوں جنہیں وہ نفسیاتی نظریہ سے اخذ کرتے ہیں تو ہمارے لئے یہ بتانا ضروری ہے کہ کس مقام پر یہ نظریہ راستہ بھٹکتا ہوا معلوم ہوتا ہے بالفاظ دیگر ہمیں اس حجت یا بحث کی ناوابستگی بتانا پڑے گا کہ وہ قوی اور غیر منقسم ارادہ، جس کی عدم موجودگی کا ماتم یہ اُصول واجب طور پر کرتا ہے، دائرہ خیال میں تسلسل اور وحدت کو بالراست مقصد بنانے سے حاصل ہوتا ہے۔ اولاً یہ کہ معلوم ایسا ہوتا ہے کہ سیرت کی نشوونما میں علم کے عمل اور کام پر ضرورت سے زیادہ زور دیا گیا ہے یہ کہ علمی گناہ ہے، اور یہ کہ ایک بیوقوف آدمی نیک نہیں ہو سکتا، بالآخر استقبالی ضرب الامثال ہیں۔ جن میں حقیقت کا ایک اہم عنصر ہے مگر جو پوری حقیقت پر مشتمل نہیں ہیں اور ہر بارٹی نفسیات کی کمزوری کا اظہار اس واقعہ سے ہوتا ہے کہ ان استقبالوں کو ضرورت سے

زیادہ صحیح اور سنجیدہ تصور کیا جاتا ہے۔ علم کا کام ارادہ کو اس طرح منور کرنا ہے کہ وہ انسان کو کم از کم اس قابل بنانے دے کہ انسانوں کے مشایاں شان زندگی بسر کرے لیکن اس کے باوجود ارادے کی جڑیں عمل کرنے کے آن ابتدائی ہیجانوں میں پائی جاتی ہیں جو اتنے ہی ابتدائی اور بنیادی ہیں جتنے کہ وہ پیش کش ہیں جنہیں ہر بارٹ کے پیرو اتنی اہمیت دیتے ہیں اس لئے بعض اوقات ایسا بھی ہوتا ہے کہ ایک نہایت مہذب آدمی جس کا علم آپ کے حسب دلخواہ متحدہ مسلسل ہوتا ہے، غیر پسندیدہ اور خراب راستے اختیار کر لیتا ہے جس کی وجہ بڑے نظائر کے اثرات یا ابتدائی زندگی میں بری عادتوں کی تشیل، یا ارادہ کے وہ امراض ہیں — تلون مزاجی اور اس کے جیسے امراض — جو عقل کے تحت نہیں معلوم ہوتے۔

یہی وجہ ہے کہ ایک آدمی جس کے تصورات کے حدود نہایت ہی تنگ ہوتے ہیں، ایک نسبتاً بلند تر اخلاقی سطح پر رہ سکتا ہے کیوں کہ غالباً بچپن کے لچھے نظائر کے اثرات کی وجہ سے وہ اس قدر خوش قسمت ہے کہ وہ بعض اہم چیزوں کو واضح طور پر دیکھ سکتا ہے اور اپنے ارادہ میں ایک ایسی ابتدائی قوت رکھتا ہے کہ وہ اس کو ان اہم چیزوں کی روشنی میں اپنی زندگی کو ایک سی حالت میں گزارنے کے قابل بنا دیتی ہے۔ اس لئے جب کبھی خیال کے بڑے اور غیر منقسم مجموعوں کو قسمت کے طوفان سے نجات دہانے کے یقینی ذرائع کی حیثیت سے پیش کیا جائے تو اس کا جواب یہ ہے کہ جہاں کہیں اس تجویز پر عمل نہیں کیا گیا وہاں نجات یقینی طور پر حاصل ہوئی اور جہاں

کہیں عمل کیا گیا وہاں نجات سے محروم رہنا پڑا۔

تاہم اگرچہ ہم نے سیرت کی تشکیل میں تدریس کی اعلیٰ موثریت سے اس طرح انکار کیا ہے ہم نے اس کی بڑی اہمیت کا بھی پورا پورا اعتراف کیا اور فی الحقیقت اس پر بہت زور بھی دیا ہے۔ اس حقیقت سے کسی کو انکار نہیں ہو سکتا کہ دنیا کی خطا کاری اور مصیبتوں کا ایک بڑا حصہ بے علمی کا نتیجہ ہے اور یہ کہ اگر ہم اپنی قوم کی اخلاقی حالت کی اصلاح کے متمنی ہیں تو ہمیں ان کے لئے ایسے مواقع بہم پہنچانے چاہئیں جن میں وہ زیادہ اچھی چیزوں سے خطا اٹھانا سیکھ لیں۔ تدریس کی اخلاقی اہمیت یہی ہے لیکن جب ہم بعض ہر بارٹیوں کے سیدھے سادھے طریقہ کے ذریعہ دائرہ خیال میں تسلسل و وحدت پیدا کرنے کی کوشش کرتے ہیں تو اس اہمیت میں نہ تو کوئی اضافہ ہوتا ہے اور نہ ایک قوی وغیرہ مفہم ارادہ کی نشوونما کو ترقی ہوتی ہے۔ مدرسہ کا کوئی مشغلہ کسی شخص کی زندگی میں اس وقت تک ایک اخلاقی قوت نہیں بن سکتا جب تک کہ اس مشغلہ کو ان چیزوں میں ایک جگہ نہیں ملتی جنہیں ہم عام طور پر دیکھتے ہیں۔ تاوقتیکہ کسی مضمون کو اچھی طرح سمجھ نہ لیا گیا ہو یا کسی فن پر سمجھ بوجھ کر عمل نہ کیا جائے کبھی کوئی دلچسپی پیدا نہیں ہو سکتی کبھی کوئی مضمون اچھی طرح سمجھ میں نہیں آ سکتا اور نہ کسی فن پر سمجھ بوجھ کر عمل کیا جاسکتا ہے اگر اس روشنی کو عمداً روک دیا جائے جو دوسرے مضامین اس پر ڈال سکتے ہیں۔ ہم اسی کو ارتباط کا صحیح اُصول تصور کرتے ہیں۔ اور اس کے معنی یہ ہیں کہ کسی مفروضہ مضمون کی تدریس کے دوران میں ہمیں دوسرے مضامین سے اسی حد تک استفادہ کرنا چاہیئے۔

جس حد تک کہ وہ زیر بحث چیز کے زیادہ مکمل طور پر سمجھنے میں مدد دیتے ہیں۔ اس کے معنی یہ نہیں ہیں کہ ہم ایسے تعلقات اور وابط کی تلاش میں سرگردانی کریں جو قدرتی طور پر موجود نہیں ہیں۔ اس غلط تصور کے تحت کہ اس عمل سے ہم دائرہ خیال میں وحدت حاصل کر رہے ہیں جس اُصول کو ابھی ابھی بیان کیا گیا ہے اگر ہم اس کو بنیہ اور معقول طور پر استعمال کریں تو ہم اس وحدت کو اپنی آپ خبر گیری کر لینے کے لئے چھوڑ دے سکتے ہیں۔ ارتباط کی مصنوعی اشکال سے جنہیں ہم نے بیان کیا ہے جس قسم کی وحدت حاصل ہوتی ہے وہ خام اور بیکار ہے۔ جو وحدت کہ حاصل کرنے کے قابل ہوتی ہے اس کا حصول بالراست دائرہ خیال کے تسلسل کو مقصد بنانے سے نہیں بلکہ کسی شخص کے عملی اغراض کے تسلسل کو بنانے سے ہوتا ہے۔ مثلاً اگر کسی شخص کی زندگی کی عملی غرض یہ ہے کہ وہ خود کو اپنے پیشہ کا ماہر بنائے تو اس غرض کے حصول کے لئے جو کچھ بھی وہ حاصل کرے گا اس پر وحدت کی مہر کے ثبت ہونے کا امکان ہے اگر اس کے علاوہ وہ اپنے خانگی معاشری اور مدنی تعلقات میں شخصی کارکردگی کا مہمتی ہے تو اس نئے دائرہ خیال میں بھی اتنی ہی وحدت اور تسلسل کے ہونے کا امکان ہے جتنی کہ اس کے حالات اجازت دیتے ہیں۔ اسی طرح اگر ہم اپنے طلباء کو اس امر کی تربیت کریں کہ وہ اپنے محصلہ علم کے ہر ذرہ کو استعمال کریں اور اگر اس کے علاوہ ہم اُس چیز کا بھی اطمینان کر لیں کہ طلباء اپنے علم کو جن اغراض کے لئے استعمال کرتے ہیں وہ سب کے سب ایک ہی عظیم الشان اور ہمہ گیر غرض کے تحت ہیں۔ معاشرہ کے معزز اور قابل اراکین

ہو جائے گا۔ خود مدرس پر اور اس کے کلچر کی وسعت پر تدریس کی ساری کامیاب گروہ بندی کا انحصار ہے۔ اگر خود اس کے دماغ میں تصورات کا ایک وافر ذخیرہ ہے تو وہ اُن تعلقات کو دیکھے بغیر نہیں رہ سکتا جو جغرافیہ کے ایک سبق اور تاریخ، معاشیات اور علم قدرت کے درمیان ہیں۔ — تعلقات جنہیں جماعت سے اخذ کرانا چاہیے جس حد تک کہ وہ اُس دن کے سبق کے لئے موزون و مناسب ہیں۔ زبان کے سبق میں مدرس اُن بے شمار مواقع سے استفادہ کرے گا جو ایسے اباق اُس کے طالب علم کے علم کو وسعت اور عمق دینے کے لئے اور اخلاقی و ادبی کلچر کی عمارت بنانے کے لئے مہیا کرتے ہیں۔ حساب میں بھی سکی تدریس کی معقولات نوعیت کی وجہ سے وہ نصاب کے تقریباً ہر مضمون اور حساب کے درمیان روابط پیدا کرے گا۔ کیونکہ جس سوال کو وہ حل کرنے کے لئے دیتا ہے وہ جغرافیائی، تاریخی اور معاشی ہو سکتا ہے اس طرح ایک قابل مدرس کے ہاتھ میں ایک دائمی تراکز جاری رہتا ہے جو انسانی کمپلو پیڈ یا پی مخصوصیت کو روکتا ہے۔ اگر صحیح طریقہ پر تعلیم دی جائے تو تدریسی تجویز کے سارے مضامین ایک ہی دماغ کے، اجول جول وہ بڑھتا جاتا ہے، عقلی اور اخلاقی تاریک دہن جاتے ہیں۔ اس طرح کمسن طلباء کو اپنے ماحول کے سمجھنے کی تربیت دی جاتی ہے اور انہیں عام طور پر زندگی بسر کرنے کے قابل بنایا جاتا ہے۔ بہر حال مختصر یہ کہ جب کبھی مدرس پریشان ہو جائے ساری تعلیم کا اخلاقی مقصد اس کے لئے تدریس کا ایک مرکز ہمیشہ مہیا کر دیا جائے گا۔

ہم بڑھ چکے ہیں کہ کم سن طلباء کی تدریس کی صورت حال ہی ایسی ہے کہ اس میں کسی نہ کسی قسم کا تراکز مناسب ہے لیکن اس کے بعد اگر مختلف مضامین میں واضح امتیاز قائم کیا جائے تو اس سے مطالعہ کو بہت فائدہ ہوگا۔ بشرطیکہ ان مضامین کے حقیقی تعلقات کو ہمیشہ پیش نظر رکھا جائے اس نوبت پر ہم اس امر کا بھی اضافہ کر سکتے ہیں کہ اس مدت کے بھی گزر جانے کے بعد جبکہ تخصیص کا زمانہ آجائے تراکز کا تصور دوبارہ نہایت ہی مفید ثابت ہو سکتا ہے۔ متخصص محض کی تنگ نظری نے ضرب المثل کی حیثیت اختیار کر لی ہے اس لئے اس کی تفصیل کی یہاں ضرورت نہیں لیکن صحت مند تخصیص ایک خشک اور تنگ نظر تخصیص پیدا نہیں کرتی بلکہ کوئی مضمون ایسا نہیں ہے جس کا مطالعہ اگر صحیح طریقہ پر کیا جائے تو وہ درز دار دیوار میں ایک پھول ثابت نہ ہو۔ اس نے قدیم کے مطالعہ کی شاخیں جغرافیہ، تاریخ، فلسفہ، آثاریات اور دوسرے مضامین پر پھیلی ہوئی ہیں۔ اس کے علاوہ ریاضیات اور طبیعی سائنس کا طالب علم جو ان مضامین کی تاریخ سے غفلت کرتا ہے بہت سی چیزوں سے محروم رہ جاتا ہے۔ علم ہندسہ اور کیمیائی جدید سائنسوں کے مدد کی نشوونما کے قصہ سے وہ انسانی لگاؤ پیدا ہوتا اور تنگ نظری

۱۔ ڈی مارگن کے اس بیان سے مقابلہ کیجئے ”ہم کو ایک ایسا آدمی بتائے جس نے ریاضیات کے سوا کسی اور چیز پر توجہ دینے کی خواہش ظاہر نہیں کی اور ہم سمجھتے ہیں کہ ہم ایک ایسے آدمی کی نشان دہی کر سکتے ہیں جس نے اس مضمون کو ایک قدم بھی آگے نہیں بڑھایا“

احساس سے وہ آرام نصیب ہوتا ہے جس کی ضرورت سائنس کا ایک صحیح الدماغ طالب علم محسوس کرتا ہے اور اس کے ساتھ ساتھ اس کے مخصوص مضامین پر اس کا رد عمل بھی مفید ہوتا ہے۔ ہم پھر اس امر کا اعادہ کرتے ہیں کہ تخصیص کی تنگی کو تاہی ایک حد تک اس وقت گھٹ جاتی ہے جب کہ تراکز کے اُصول کے مطابق وہ کسی شخص کو ایک ایسی غیر زبان میں مہارت حاصل کرنے پر مجبور کرتی ہے جس میں اس کے مضمون کے متعلق بہترین مواد مقفل ہے۔ مختصر یہ کہ جس بجٹ نے کہ سولہ یا سترہ سال کی عمر تک ایک مختلف النوع اور امتیاز کردہ نصاب کی تعلیم پائی ہے اور جو اس کے بعد یہ اہم فیصلہ کو تسلیم کرے کہ وہ کس شعبہ کا متخصص بنے گا اس کو بھی خواہ وہ شعبہ کوئی ہو، جا کو ٹاٹ کے اس مقولہ پر کہ ایک مکمل چیز کمال میں نہیں آسکتی ہے دانش مندانہ عمل کرنے سے ایک وسیع اور عام تعلیم پایا ہوا طالب علم تصور کیا جاسکتا ہے۔

۱۵۔ جولائی ۱۸۹۵ء کے رسالہ تعلیم میں مٹرجی اسمتھ نے اپنے ایک مضمون ”تخصیص کی ایک دلیل“ کے تحت ”تخصیص خالص“ اور ”تخصیص متراکز“ میں جو امتیاز کیا ہے اس کا اس مضمون سے مقابلہ کیجئے۔ (پروفیسر فنڈلے نے اُصول جماعتی تدریس کے صفحہ ۱۰۶ پر اسکی نقل کی ہے۔)

گیارہواں باب

تدریس کا عمل

”اولاً اس امر کا اظہار ضروری ہے کہ قدرت کی مدد کے بغیر کسی فن پر مضامین لکھنا یا اس کے متعلق احکامات دنیا بے سود ہے اس لئے جس طرح بنجر زمین پر زراعت کے متعلق مضامین نہیں لکھے جاتے اسی طرح ان ہدایات کو اس شخص کے لئے نہیں لکھا گیا ہے جو عقل سے عاری ہو۔“
(کوٹلی لین)

اب ہم یہ فرض کر سکتے ہیں کہ مدرس نے ان خیالات کی روشنی میں جن کا اظہار گزشتہ دو بابوں میں کیا گیا ہے مختلف مضامین کے تدریسی مواد کی تقسیم اور تنظیم کر دی ہوگی۔ نویں باب کے آخر میں ہم نے تدریسی مواد کو جس کی تعلیم کسی مدت مفروضہ میں ہوگی، مباحث کے ایک مسلسل سلسلہ میں تقسیم کرنے کی اہمیت پڑھ لی ہے۔ چونکہ یہ بحث باقاعدہ عمل کے اغراض کے لئے صرف ایک وحدت اور اکائی ہو تا ہے اس لئے

اس کو کل کا جز وی طریقہ یا اس سے کم بھدے طریقہ پر موضوع زیر بحث کا ایک حصہ کہا جاسکتا ہے۔ ان حصوں میں کا ہر حصہ اپنی حد تک نسبتاً مکمل ہوتا ہے۔ اگرچہ اس کا تعلق گزشتہ اور آئندہ حصوں سے بھی ہوتا ہے اور اس حصہ کو کسی مرکزی تصور یا عام حقیقت پر مشتمل ہونا چاہیئے۔ دسویں باب کے مطالعہ کے نتیجہ کے طور پر اب ہم کو اس امر کا بھی اضافہ کرنا چاہیئے کہ اُس باب میں جن شرائط کی تشریح کی گئی ہے اُن کے تحت تدریس کے مختلف شعبوں کے متوازی حصوں کو ایک دوسرے کے ساتھ منفعیت مرتب کیا جاسکتا ہے۔ پس اس حد تک ہم عمل کے اُن اصولوں پر غور کرتے رہے جو تدریس کے اسکیموں کی ترتیب دینے کی اساس ہیں اور جو اس لئے صرف اوقات مدرسہ کے باہر ہی یا زیادہ تر اسی زمانہ میں مدرس کی توجہ کو اپنی طرف مبذول رکھتے ہیں۔ اب ہم تدریس کے مسئلہ کی طرف اس کے زیادہ محدود مضمون میں رجوع کرتے ہیں۔ اُس کام کی طرف جو مدرس کو اپنے طلباء کے روبرو انجام دینا ہے جبکہ نصاب کے کسی ایک مضمون میں وہ حقیقتاً سبق دے رہا ہو لیکن ہم تہیداً یہ کہہ دینا چاہتے ہیں کہ ایک کل کا جز وی طریقہ یا حصہ کا ایک ہی سبق ہونا ضروری نہیں ہے۔ اس کو ایک ہی ساعت تعلیم میں ختم کیا جاسکتا یا متعدد ساعات پر پھیلا دیا جاسکتا ہے۔

اب یہ سوال پیدا ہوتا ہے کہ جن حصوں کا اس طرح تعین کیا گیا ہے انکی تعلیم کیلئے کوئی عام اصول مقرر کئے جاسکتے ہیں یا نہیں

کیا تدریسی عمل کا ایک عام بیان ممکن ہے۔

اور یہ کہ آیا تدریس میں کوئی ایسی چیز تھی ہے جس کو عمل کا معمولی طریقہ کہا جاسکتا ہو۔ پہلی نظر میں مواد کی مختلف النوعی کی وجہ سے ایسی کوئی چیز خارج از امکان دکھائی دیتا ہے لیکن نہیں یاد رکھنا چاہیے کہ گو تدریس کے شعبوں کی تعداد بہت اور ان کے اقسام مختلف ہیں لیکن ان سب میں جس ہستی کو پڑھایا جا رہا ہے وہ ایک ہی ہے اور اس لئے اس امر کا قوی امکان ہے کہ علم یا مہارت حاصل کرنے کے عمل میں جن جن ذہنی حرکتوں کا ہمیں علم ہے اس کی مدد کے ہم ایسے طریقہ مرتب کر لیں جو عام طور پر صحیح ہوں یہ ایک حقیقت ہے کہ ہر سائنس کی تحقیق و تدقیق کے مخصوص طریقے ہیں۔ اسی طرح ایک حد تک یہ صحیح ہے کہ تدریس کے ہر شعبہ کا اس کا اپنا ایک خاص طریقہ ہے۔ لیکن جس طرح کہ اول الذکر حقیقت سائنٹیفک طریقہ کے عام قوانین کے ایک ایسے بیان کے مطابق ہے جس کو ایک منطقی تیار کرتا ہے اسی طرح ثانی الذکر بھی ایک ایسے بیان کے مطابق ہو سکتی ہے جو اس چیز کے متعلق ہو جو معمولاً واقع ہوتی یا جس کو ہونا چاہیے جبکہ مدرس اکتساب علم کے لئے طالب علم کی رہنمائی کر رہا ہو دوسرے فنون کی طرح تدریس کے فن کے بھی عام اور خاص قوانین ہو سکتے ہیں اور اگر یہ ممکن ہے تو کیا اس کے کوئی عملی قدر و قیمت رکھنے کا امکان ہے ؟

لیکن فرض کیجئے کہ ہم نے تدریسی عمل کے عام قواعد کی ایک فہرست مرتب کرنے میں کامیابی حاصل بھی کرنی تب بھی ان کی عملی قدر و قیمت کا سوال

باقی رہ جاتا ہے یہ بحث بھی کی جاسکتی ہے کہ ایسے قواعد کی وجہ سے تدریسی عمل محض ایک میکانیہ ہو کر رہ جائے گا، یہ کہ مدرس کو غور و فکر کرنیکی

زحمت سے بچا کر اس کی جدت کی حوصلہ شکنی ہوگی اور یہ کہ ان وجوہ کی بنا پر یہ قواعد مفید ثابت ہونے کے بجائے حقیقتاً مضر ثابت ہوں گے اس کے جواب میں ہم اس نوبت پر تمثیل کی طرف دوبارہ ملتفت کرنے کے سوا اور کچھ نہیں کر سکتے۔ دوسرے فنون کے عمل میں قواعد کے افادہ کو تسلیم کیا جاتا ہے بشرطیکہ جن اساسوں پر ان قواعد کو مبنی کیا گیا ہے انہیں صحیح طور پر سمجھ لیا گیا ہو۔ اور ان قواعد سے ان کی صحیح قدر و قیمت ہی منسوب کی جاتی ہو۔ مثلاً تعلیمات کو مخصوص مثالوں اور صورتوں پر احتیاط اور دانش مندی سے منطبق کرنا چاہیئے اگر انہیں اس نقطہ نظر سے دیکھا جائے تو یہ قواعد ایک لاپرواہی کو افسوس ناک غلطیوں سے محفوظ رکھتے ہیں اور قابل ترین کی جدت کو کسی طرح بھی محدود نہیں کر سکتے۔ بلاشبہ ایسے عامل کو جو قواعد کے وجوہ کو ملحوظ رکھے بغیر اندھا ہندوان کی پابندی کرتا ہے ان قدیم طرز کے جرمن سپاہیوں کی طرح جن کو نپولین نے شکست دی یا اس طبیب کی طرح جو قاعدہ کے مطابق اپنے مرضا کے مرجانے کو بہتر سمجھتا ہے یہ نسبت اس کے کہ وہ اس قاعدہ کے خلاف صحت یاب ہو جائیں بالکل جائز طور پر علم میں خود نمائی کرنے والا ضابطوں کا غلام سمجھا جاتا ہے۔ لیکن کوئی شخص فوجی اور طبی فنون کے قواعد کے ایک دانش مندانہ مطالعہ کی قدر و قیمت کو مشتبہ نظر سے نہیں دیکھتا۔ اسی طرح گو تعلیم کا ایسا مطالعہ جو عام قواعد کے ایک فخریہ اور

ظاہری انطباق پر مبنی ہوتا ہے بیکار سے بھی بدتر ہے تاہم ان قواعد کو سوچ سمجھ کر اور دانش مندی سے استعمال کرنے کا یہ اثر ہو سکتا ہے کہ مدرس ایک میکانیہ کی سطح سے بلند ہو کر ایک فن کی سطح پر پہنچ جائے۔ اگر ہم تدریسی عمل میں کوئی معمولی اور اوسط طریقہ دریافت کرنے کے قابل ہو گئے تو اس طریقہ کا فرض مدرس کو غور و تامل کرنے کی جہت سے محفوظ رکھنا نہیں بلکہ اس کے غور و تامل کو اس عمل کے ضروری اخذ و خال کی طرف باقاعدہ طور پر رجوع کرنا ہو گا۔

توضیحات (الف) حساب | اگر ہم مسئلہ زیر بحث کو بخوبی سمجھنا چاہتے ہوں تو شاید اس کا بہترین طریقہ یہ

ہو گا کہ ہم چند ایسی مثالوں پر غور کریں جو کمرہ جماعت میں معمولاً واقع ہوتی رہتی ہیں۔ اگر ہم سختی کے ساتھ بالکل سادہ نوعیت کی مثالوں کا انتخاب کریں تو بہتر ہو گا کیونکہ ان کے لئے مصنف یا ناظرین کو کسی مخصوص علم کے رکھنے کی ضرورت نہ ہو گی۔ اس کے علاوہ کسی نئی حقیقت کو سمجھنے کا ذہنی فعل اُس زمینه سے بالکل جدا گانہ ہوتا ہے جو کسی مضمون کے مطالعہ کے دوران میں حاصل ہوتا ہے۔ پس ہماری پہلی توضیح یا مثال حساب کے معمولی قواعد کی رہنے دیجئے۔ عمل کا بے جان طریقہ یہ ہے کہ صرف قاعدے کو بتا دیا جاتا چند مثالوں کو حل کیا جاتا اور اس کے بعد طلباء سے کہا جاتا ہے کہ وہ ایسے ہی مثالوں کو حل کر کے عمل کی نقل کریں اور اگر ہماری تدریس کا مقصد محض یہ ہے کہ طالب علم ”سوالات حل کرتے“ کے قابل ہو جائے اور ایسے ہی جوابات حاصل کر لے جیسے کہ کتاب کے آخر میں ہوتے ہیں تو بلاشبہ یہ طریقہ ناکام رہے گا۔

لیکن اگر ہماری خواہش یہ ہے کہ وہ نہ صرف سوالات ”ہی حل کرے“ بلکہ انہیں سمجھے بھی تو یہ امر اظہر من الشمس ہے کہ کچھ زیادہ کی ضرورت ہے۔ اگر ہم کسی قاعدہ کے بیان کر دینے کے بعد اس کی وجہ کا بھی اظہار کر دیں تو یقیناً معاملات میں اصلاح ہو جاتی ہے۔ اور اگر ریاضیاتی تربیت کے دوران میں ہم طالب علم سے یہ خواہش کریں کہ وہ کسی قاعدہ یا ضابطہ کو عارضی طور پر ہمارے ہیرو سے پر قبول کر لے تو ہمارا یہ عمل بعض اوقات جائز بھی ہو سکتا ہے۔ لیکن اگر ہمارا مقصد یہ ہے کہ کسی حقیقت کی دریافت میں طالب علم کا تعاون عمل حاصل کیا جائے اور اس کی ایسی تربیت کی جائے کہ وہ انفعالی طور پر ہمارے قواعد قبول کرنے کے بجائے خود اپنے قواعد بنائے تو اس طریقہ کی بھی نظر ثانی کی ضرورت ہے۔ مختصر یہ کہ توضیحی طریقہ کو چاہیے کہ وہ عموماً اپنی جگہ اسٹکشنی طریقہ کو دیدے۔

فرض کیجئے کہ گیارہ سالہ بچوں کی ایک جماعت کو کسرات پر اسباق کا ایک سلسلہ دیا جا رہا ہے اور یہ کہ کسرات کے معانی اور ترتیم اور کمزور کے اختصار کو پہلے ہی سمجھا دیا گیا ہے اور اس لئے دوسرے حصہ میں یہ سمجھانا ہے کہ آسان مخلوط کسرات کو مثلاً $\frac{1}{2}$ کے $\frac{1}{4}$ کو کس طرح مختصر کرنا چاہیئے سب سے پہلے زمین پر طالب علموں سے خواہش کی جائیگی کہ وہ ایک پونڈ کا $\frac{1}{4}$ ایک پونڈ کا $\frac{1}{2}$ ۵ پونڈ کا $\frac{1}{4}$ ۔ ایک گنی کا

۱۔ اپیشل رپورٹس کی آٹھویں جلد میں مسٹر اے سوئن شین کے مضمون ”مدارس تختانیہ میں حساب کا مطالعہ“ سے مقابلہ کیجئے۔

۱۔ ایک گنی کا ۲۔ دو گنی کا ۳۔ وغیرہ کی ہی مقدار کی قیمت معلوم کریں۔
 اس نوبت پر مدرس غالباً اس مسئلہ کو پیش کرے گا۔ ۴ کے ۲ کی کیا قیمت ہے؟ اس طرح وہ ان تصورات کو جو اس سوال سے متعلق ہیں توجہ کی پہلی صف میں لایا ہوگا اور سبق کے مقصد کو واضح کر دیا ہوگا۔ دوسرے زمین پر حل کو کسی قدر ذیل کے طریقہ سے حاصل کیا جائے گا۔ سب سے پہلے ہم ۱ کے ۲ کی قیمت معلوم کریں گے اکائی میں کتنے پانچ ہوتے ہیں؟ اگر ہر پانچویں حصہ کو تین مساوی حصوں میں کاٹ دیا جائے تو حصہ کیا ہوگا؟ ۱/۵ کا ۲ کتنا ہوگا۔ پھر ۲ کا ۳ کتنا ہوگا اور آخر میں درپٹا کیا جائے گا کہ ۲ کا ۳ کتنا ہوگا۔ اسی طرح اور چند مثالوں کی مشق کرائی جائے گی۔ تیسرے زمین پر اس طرح حاصل کئے ہوئے نتائج کا مقابلہ کیا جائے گا تاکہ طالب علم (مدرس کی تھوڑی سی مدد یا اس کے بغیر) اس تعلق کو دیکھ سکے جو مخلوط کسر اور مساوی سادہ کسر کے درمیان ہے اور پھر قاعدہ بنا سکے جو تھے زمین پر اس طرح بنائے ہوئے قاعدہ کو دوسری مثالوں پر منطبق کیا جائے گا۔

(ب) جبر و مقابلہ سے | اس کے بعد ہم ابتدائی جبر و مقابلہ کے ایک نمونہ یعنی سبق پر غور کرنے دیجئے ہم یہ فرض کریں گے کہ طالب علم سادہ مساوات کو حل کر سکتا ہے، یہ کہ اس کو خالص مساوات درجہ دوم یعنی اس قسم کے مساوات $ax^2 + bx + c = 0$ کی مشق حال ہی میں کرائی گئی ہے اور اب جس دوسرے حصہ کی تعلیم دینی ہے وہ مساوات مخلوط درجہ دوم یعنی اس قسم کے مساوات $ax^2 + bx + c = 0$ ہے یہاں بھی مدرس صرف ایک قاعدہ مہیا کر سکتا اور

طالب علم سے اس کی پابندی کرنے کی خواہش کر سکتا ہے لیکن اگر وہ چاہتا ہے کہ طالب علم کی قوت اور علم میں ترقی ہو تو وہ ذیل کے سے کسی طریقہ کو ترجیح دے گا۔ پہلے قدم کے طور پر وہ چند ایسے مساوات کو حل کرائے گا جن سے طلباء واقف ہیں اور پھر دوسرے قسم کے مساوات تجویز کرے گا۔ مثلاً $b + 2b = 15$ ۔ اس نوبت پر سبق کا مقصد بالکل واضح ہو جاتا ہے۔ ایک ہوشیار لڑکا کوشش کر کے اس کا ایک جواب فوراً دے سکتا ہے لیکن مدرس ۱۵ کو کسی بڑے ہندسے میں مثلاً ۲۲۰۸ میں تبدیل کر کے بتائے گا کہ یہ طریقہ ہمیشہ اس قدر آرام دہ نہیں ہے۔ دوسرے زینہ میں ایک زیادہ عام حل کے دریافت کرنے کی کوشش کی جاتی ہے جس میں طالب علم بھی حصہ لیتے ہیں ب کی قیمت معلوم کرنے کے لئے ہمیں اس مساوات کو سادہ شکل میں لانا ضروری ہے اور اس کے لئے ہمیں b کی دوسری قوتوں سے چھٹکارا ملنا چاہیئے یہ کس طرح ہو سکتا ہے؟ جزر المربع کے دریافت کرنے کے قاعدہ ہی کو کسی طرح استعمال کرنے سے یہ ہو سکتا ہے۔ بائیں جانب کس چیز کا اضافہ کیا جائے تاکہ یہ ایک کامل مربع ہو سکے۔ پھر دوسری طرف کس چیز کا اضافہ کیا جائے۔ اب مساوات کی یہ صورت ہوتی ہے — $b^2 + 2b + 1 = 16$ لہذا ہمیں $b + 1 = 4$ یا $b = 3$ حاصل ہوتا ہے وہو ہذا۔

تیسرے زینہ پر اس عمل کو عام الفاظ میں بیان کیا جاتا ہے۔ مدرس کی تھوڑی سی امداد کے ذریعہ طالب علم یہ کہنے کے قابل ہو جائے گا کہ اس قسم کے مساوات درجہ دوم میں نامعلوم مقادیر کو ایک طرف لاکر اور دونوں طرف کسی ایسی مقدار کا اضافہ کر کے جداول الذکر کو ایک کامل مربع بناد

اور اس کے بعد ہر طرف کا جزر المربع دریافت کر کے حل کیا جاتا ہے۔ چوتھے
زمینہ پر اس قاعدہ کو دوسری ایسی مثالوں پر استعمال کیا جائیگا۔ ب
۲۴ = ب - ۲۳ - ب - ۲ = ب = ۳۵ وغیرہ -

لیکن ب + ۲ = ب - ۲ یا ب + ۲ = ب = ۴۴ کے جیسے مساوات
کا کیا حشر ہوگا۔ ظاہر ہے کہ ”مربع کو مکمل کرنے کے لئے“ ہمیں ایک قاعدہ
کی ضرورت ہے۔ سبق کے دوسرے زمینہ کا موضوع یہی سوال ہوگا۔
اس کے بعد کے زمینہ میں ایک ایسی صورت پر غور کیا جائے گا جس میں
ب کی شرح + ۱ کے سوا کوئی دوسرا ہندسہ ہے۔ سب کے آخر میں
ایک عام قاعدہ مرتب کیا جائے گا۔ اور مساوات درجہ دوم کی عام
ترین صورت کو حل کر لیا جائے گا۔

(ج) ابتدائی سائنس سے | اس کے بعد کی مثال ہم ابتدائی سائنس
کے نصاب سے لیں گے۔ یہ ہمیں
فرض کر لینے دیجئے کہ مادہ کی ٹھوس، رقیق، اور گیس حالتیں گزشتہ
اسباق کا موضوع رہ چکی ہیں۔ یہ کہ گرم کی ہوئی سیال چیزوں اور گیسوں
کے پھیلاؤ کو آسان طریقوں سے بتا دیا گیا ہے اور یہ کہ اب مدرس اس
غیر واضح حقیقت کو ظاہر کرنا چاہتا ہے کہ بعض ٹھوس اجسام بھی گرمی یا
حرارت سے پھیل جاتے ہیں۔ پہلے زمینہ پر وہ طالب علم سے گزشتہ
سبق کے اہم نقاط کو مختصر بیان کرنے کی خواہش کرے گا اور اس کے
بعد وہ طالب علم کو مطلع کرے گا کہ موجودہ سبق کا مقصد اس حقیقت کی
دریافت ہے کہ جب بعض ٹھوس مادوں کو گرم کیا جاتا ہے تو ان پر
اس کا کیا اثر ہوتا ہے۔ دوسرا زمینہ تجربی کام پر مشتمل ہوگا۔ مدرس بات کی

چند سلاخیں اپنے پاس رکھے گا اور کسی آسان طریقہ پر بنائے ہوئے آلہ تعلیمی کی مدد سے جس کا ایسا طبعیات کے کسی درجہ سے ہو سکتا ہے اپنے طالب علموں کے مشاہدہ کی رہنمائی اس حقیقت کی طرف کرے گا بشرطِ مشمل کے شعلہ کو مذکورہ سلاخوں میں سے کسی ایک سلاخ کو لگایا جاتا ہے تو اس پر اس کا کیا اثر مرتب ہوتا ہے۔ تیسرے زمین پر مقررہ اصطلاحات میں اس عام حقیقت کی تشکیل ہوگی جس کا ایسا تجربوں سے ہوا ہے۔ گوا بھی اس کو قرار واقعی طور پر ثابت نہیں کیا گیا ہے۔ چوتھے اور آخری زمین میں روزمرہ کی زندگی کے بعض امور پر اس عام حقیقت کے انطباق کو بتایا جائے گا۔ ریل اور ٹرام کی سیڑیوں کے درمیان جگہ کیوں چھوڑی جاتی ہے؟ گیس اور پانی کے نلوں کو دو درہنی جوڑے کیوں بنایا جاتا ہے؟ اگر ایک موٹی کانچ کے گلاس میں گرم پانی ڈالا جائے تو وہ کیوں ترک جاتی ہے؟ اگر کسی بوتل کی ڈاٹ اس کے دہانہ پر مضبوطی کے ساتھ بیٹھ جائے تو اس کو اکثر دفعہ کس طرح نکالا جاتا ہے اور کیوں؟

سابقہ توضیحات کے اقدام | ناظرین نے دیکھا ہوگا کہ ہم نے اب
یا زینوں کا مختصر بیان۔ | تاکہ جتنی مثالیں دی ہیں ان سب
میں باقاعدہ عمل کا ایک تسلسل موجود

ہے۔ پہلے زمین میں ان سابقہ معلومات کو تازہ کر لیا جاتا ہے جن کا تعلق نئے مواد سے ہو۔ دوسرے زمین میں اس نئے مواد کو مقرون مثالوں کی شکل میں پیش کیا جاتا ہے۔ تیسرے زمین میں ان مثالوں کا تقابل کیا جاتا اور ان سے کوئی مجرب قاعدہ یا اصول اخذ کیا جاتا ہے چوتھے

زینہ میں اس قاعدہ یا اُصول کو مقرون مثالوں کی ایک غیر معین تعداد پر منطبق کر کے اس سے فوری استفادہ کیا جاتا ہے اور جب کبھی سبق یا اسباق کے سلسلہ کا نتیجہ کوئی عام حقیقت اور اس کا انطباق ہو تو اس کی صورت ہی ایسی ہے کہ سبق کے پڑھانے کا یہی ایک معمولی طریقہ ہو گا۔ اس لئے ہم نے جن اقدام یا زینوں یا مدارج کی مثالیں دی ہیں وہ کم از کم ریاضیاتی مضامین میں دوسری مجر د سائنسوں میں بشمول طبیعیات و میکانیات اور زبان کے اُن اسباق میں جن کا مقصد نحوی یا کسی اور قواعد کی تجرید ہے موثر ثابت ہوئے گی۔

دوسرے نمونہ کا سبق | پس ایسا معلوم ہوتا ہے کہ ہم نے ایک
جغرافیہ کی مثال۔ | ایسا طریقہ مرتب کر لیا ہے جس سے تدریسی
عمل کے مشترکہ خواص کا اظہار ہوتا ہے

جب کبھی ایسے مضمون کی تعلیم دی جا رہی ہو جس کی عام اور مجر د نوعیت کی حقیقتوں کو بچہ سمجھ سکتا ہو لیکن ہم جتنے مضامین پڑھاتے ہیں ان کی نوعیت ایسی ہی نہیں ہوتی۔ چھٹے باب میں مجر د اور مقرون مضامین میں جوائنٹیاں قائم کیا گیا ہے اس کی طرف رجوع کر کے ہم دیکھتے ہیں کہ جب ہمیں ثانی الذکر مضامین کی تعلیم دینی ہو تو ہمارے طریقہ میں ترمیم ہونی چاہیے۔ اس نکتہ کی وضاحت کے لئے ہم جغرافیہ کے نصاب کے ایک حصہ پر مختصر غور کریں گے ہم فرض کریں گے کہ مدرس گیارہ یا بارہ سالہ بچوں کی ایک جماعت کو ہندو پر اسباق کا ایک سلسلہ پڑھانے والا ہے اور یہ بچے یورپ پڑھ چکے ہیں اور انہیں ایشیا کے واضح تر خصوصیات سے واقفیت بھی ہے۔ اگر وہ اس ملک کے طبعی حالات سے ابتدا کرے تو اس کا یہ انتخاب صحیح ہو گا۔

پہلے زینہ پر وہ طلباء سے ہندوستان کا محل وقوع دریافت کرے گا۔ اور بالخصوص اس حقیقت کے بھی یاد رکھنے کی خواہش کرے گا کہ ہندوستان یوریشیا کے چھ بڑے جنوبی جزیرہ نماؤں میں سے ایک ہے۔ غالباً وہ کسی حالیہ واقعہ کا حوالہ دیکر جس کا تعلق ہندوستان سے ہو یا اس کے متعلق کوئی سوال کر کے دلچسپی کو ابھارنے کی کوشش کرے گا اور اس کے بعد وہ عجات سے کہے گا کہ اب ہندوستان کا زیادہ تفصیلی مطالعہ کیا جائے گا۔ پھر وہ کسی لڑکے سے اس چیز کے بتانے کی خواہش کرے گا کہ ہندوستان کے جغرافیہ کے کس حصہ کو ترتیب میں پہلے آنا چاہیے اور اس تسلسل کی پابندی کی کیا وجہ ہے اس طرح قدرتی طور پر تعلیمی ساعت کے زیادہ محدود مقصود کی طرف رجوع کرنا ہوگا۔ سبق کے دوسرے حصہ میں غالباً وہ بچوں سے ہندوستان کا قریبی طول و عرض اس پیمانہ کے ذریعہ دریافت کروائے گا جو نقشہ کے ساتھ منسلک ہوگا اور اس کے بعد وہ کچھ تو تختہ سیاہ کی مدد سے اور کچھ ایک اچھے طبعی نقشہ کی مدد سے اور کچھ ریت کی کشتی کی مدد سے اس ملک کی سطح پر کے پہاڑ، سطح مرتفع، میدان اور وادی اور دریا کی سطح سے ان کی اضافی بلندی کی تفصیلات میں داخل ہوگا جن پر غور کرنے کے لئے ہم کو یہاں ٹھہرنے کی ضرورت نہیں۔ بعض مدرسین اس مضمون کے اس حصہ کی اس قدر تعلیم کو کافی تصور کریں گے اور ضروری اعادہ کے بعد کسی اور خصوصیت کی طرف مثلاً دریاؤں کا نظام رجوع ہو جائیں گے اور غالباً آٹھ یا نو سالہ بچوں کو تعلیم دیتے وقت یہی راستہ صحیح اور مناسب ہوگا لیکن اگر جماعت زیر بحث کو مقرون واقعات کے ایک ترتیب وار بیان سے بھی آگے جانے کی تعلیم دی جائے تو اس کے لئے بہت منفعت بخش ہوگا۔

یعنی واقعات کے مشاہدہ سے گزر کر خود ان واقعات کے متعلق غور و تامل کرنا۔ بالفاظ دیگر ایک تیسرا قدم اٹھایا جائے گا جس میں طلباء سے خواہش کی جائے گی کہ وہ ہندوستان اور اسی کے جیسے محل وقوع رکھنے والے ملکوں میں تقابل کریں مثلاً ان کی اس حقیقت کی جانب رہنمائی کی جاسکتی ہے کہ ہندوستان اپنے قدرتی حدود کی وجہ سے اطلالیہ سے بھی زیادہ جیورپ کا مماثل جزیرہ نما ہے الگ تھلگ ہے اور وہ کوہ ہمالیہ اور کوہ الپس پر کے راستوں اور درون کا بھی تقابل کر سکتے ہیں۔ چوتھے زینہ یعنی انطباق میں محصلہ علم سے حسب سابق استفادہ کیا جائے گا۔ ایک فوری انطباق نقشہ یا نمونہ بنانے کی صورت اختیار کر سکتا ہے جس میں ان طبعی خصوصیات کا اظہار کیا جائے گا۔ جن کی توضیح اب تک ہو چکی ہے۔ اس کے بعد سبقوں میں بھی انطباق جاری رہے گا جبکہ یہ معلوم ہو گا کہ اس ملک کے عمودی حالات طبعی کو دریاؤں کی عام نوعیت رخ اور لمبائی کے تعین کرنے میں بڑا دخل ہے اور یہ کہ کسی ملک کی آب و ہوا کو متاثر کرنے والے اسباب کے منجملہ یہ بھی ایک سبب ہے۔

ایک جغرافیائی بحث کو جس طریقہ سے اوپر پڑھایا گیا ہے اسی طریقہ سے اسباق کی ایک کثیر تعداد کی تعلیم ہوتی ہے۔ یہی عام طریقہ ادب اور مقرون سائنسوں کے اسباق میں استعمال کیا جاتا ہے یعنی ان علوم میں جو نباتیات اور حیوانیات کی طرح مقرون حقیقتوں کی دریافت اور انطباق پر نہیں بلکہ مقرون اشیاء کے بیان اور ان کی جماعت بندی و تقسیم ختم ہوتے ہیں ہم نے اوپر جن دو نمونوں کے اسباق پر غور کیا ہے ان میں سے خواہ کسی نمونہ سے بھی کسی سبق کا تعلق ہو پہلے دو مدارج اور آخری زینہ ایک ہی

رہیں گے۔ صرف تیسرے زینہ پر اختلاف رونما ہوتا ہے جس قسم کے سبق کی ابھی ابھی مثال دی گئی ہے اس کا دوسرا زینہ عموماً جغرافیائی بیان، تاریخی حکایت ادبی توضیح یا کسی قدرتی چیز کے مشاہدہ کی صورت اختیار کرے گا۔ اس کے بعد تیسرا زینہ یا قدم مناسب تقابل و تقسیم پر مشتمل ہوگا۔

دوسرے قدم یا زینہ پر جس حصہ کی جغرافیہ کی تعلیم دی گئی ہے اس کا تقابل سابق میں پڑھے ہوئے حصہ کی جغرافیہ سے کیا جائے گا۔ اسی طرح کسی تاریخی واقعہ یا شخص کا تقابل کسی معلومہ واقعہ یا شخص سے کیا جائے گا۔ کسی نظم کا تقابل اُس نظم سے کیا جائے گا۔ جس کو گزشتہ ہفتہ یا مہینے پڑھایا گیا ہے۔

اور غالباً اس کی رزمی یا ڈرامائی یا (سرودی) خصوصیات کے لحاظ سے اس کی جماعت بندی بھی کی جائے گی۔ جس جانور یا پودے کی کیفیت ابھی ابھی بیان کی گئی ہے اس کا تقابل اُن جانوروں یا پودوں سے کیا جائیگا جن کی تعلیم ہو چکی ہے، یا جو تعلیم کے بغیر ہی بچوں کو معلوم ہیں۔ اور غالباً انہیں ان کی قدرتی ترتیب میں رکھا جائیگا۔ لیکن ہمیں اس امر کا اضافہ کر دینا چاہیے کہ صرف ایسی تقابل و تقسیم کی ترویج کی جائے جنہیں طالب علم بطور خود کر سکتے ہوں۔ یہ شرط نہایت ہی اہم ہے کیونکہ طالب علم کیلئے تعلق اور رشتہ بنانے کا کام انجام دینا ایسا ہی ہے جیسا کہ اس کے لئے غور و فکر کرنے کی کوشش کرنا اور جس طرح کہ مدرس طالب علم کے لئے دیکھ اور سن نہیں سکتا اسی طرح اس کے لئے غور و فکر بھی نہیں کر سکتا۔

طالب علم جتنی بڑی جماعت کا ہوتا تھا ہی مکمل اور ایمانی یہ تیسرا زینہ بنایا جاسکتا ہے۔ برخلاف اس کے کمسن بچوں کی تدریس میں یہ اکثر دفعہ بالکل غائب بھی ہو سکتا ہے۔ اور مدرس بحث زیر غور کے ایک ترتیب وار اور

انفرادی بیان پر منفعت کے ساتھ قانع رہ سکتا ہے۔

غالباً ہم نے کافی وضاحت کے ساتھ اپنے اس خیال کی توضیح کر دی کہ علم کے کسی جدید اکائی کو مکمل طور پر حاصل کرنے کے لئے عموماً دماغ کو بعض معین مدارج میں سے گزرنا پڑتا ہے اب اگر ان مدارج میں سے ہر ایک کی معنی و مطلب کو زیادہ عام الفاظ میں بیان کیا جائے تو مناسب ہوگا۔

پہلا قدم یا زینہ تیاری یا تہید پہلے قدم کی عام غرض یہ ہوتی ہے کہ طالب علم کے دماغ کو نئے علم

کلیے تیار کیا جائے اس لئے بعض اوقات اس کو اصطلاحاً تیاری کہتے ہیں لیکن چونکہ اس لفظ کو ان کاموں کے لئے بھی استعمال کیا جاتا ہے جو غیر ان اوقات مدرسہ انجام دے جاتے ہیں اس لئے بعض لوگ تہید کی اصطلاح کو ترجیح دینا پسند کرتے ہیں۔ یہ تہیدی قدم یا زینہ اپنی غرض و غایت کو اس وقت پورا کرے گا جبکہ اس نے طالب علم کے تصورات کے موجودہ ذخیرہ کے اس حصہ کو جو افراق کا مناسب نقطہ ہے، واضح معین اور باقاعدہ طور پر تازہ کر دیا ہو یا بالفاظ دیگر اس وقت جبکہ صحیح ادراک کی نظام کو شعور میں واضح طور پر لایا ہو جو مدرس کہ اپنے طلباء کے معلومات محصلہ اور معلومہ کو اچھی طرح اور کافی طور پر دہرائے بغیر چانک ایک نیا سبق شروع کر دیتا ہے وہ اپنے آپ کو اپنی سابقہ تدریس کی طرف ایک اندھا دھند اور بے قاعدہ طریقے سے واپس جانے پر مجبور پائے گا۔ ایک غور و خوس سے تیار کیا ہوا تہیدی زینہ اس کو اس غلطی سے بچائے گا۔ تیاری کا زینہ کسی نئے علم پر مشتمل نہ ہوگا۔

اس لئے اس میں زیادہ تر کام طالب علم ہی کا رہے گا اور مدرس کا یہ فریضہ ہوگا کہ وہ اس زمین پر ایسا نئی سوالات کے ذریعہ طالب علم کے خیالات کی رہبری کرے۔ بہر حال وہ طالب علم کو اس امر کی اجازت دے گا کہ کسی چیز کے متعلق جو کچھ وہ جانتا ہے اس کو حتی الامکان آزادی سے بیان کرے اور اس سے خواہش کرے گا کہ وہ اپنے علم کا اظہار ایک ترتیب کے ساتھ کرے اس کے بعد وہ ایک مختصر خلاصہ بیان کرے گا جس میں اس کی تصورات کی مناسب طور پر تنظیم کی گئی ہوگی اور ان کا اعادہ کیا گیا ہوگا۔ ایک لحاظ سے اس زمین پر طالب علم کا سارا سابقہ کام تیاری کی مکمل اختیار کر لے گا۔ محدود معنوں میں تیاری کے زمین میں گزشتہ ایک دو اسباق کی مشمولات کی چھان بین اور باز تنظیم ہوگی۔

تدریس کی عام ترین غلطیوں کے منجملہ ایک غلطی یہ بھی ہے کہ تیاری کے قدم کو یا تو ضرورت سے زیادہ جلد ختم کر دیا جاتا یا اس کو بالکل حذف کر دیا جاتا ہے تاکہ آئندہ سبق کو حتی الامکان جلد ختم کیا جاسکے۔ لیکن اس کے باوجود اس مہیدی مواد پر وقت اور محنت کا جو صرفہ ہوگا اس کی مقدار میں کمی وجوہات کی بنا پر بڑا اختلاف ہوگا۔ جو سبق کہ اپنے پیشرو سے جتنا زیادہ گہرا اور منطقی طور پر ملا ہوا ہوگا اتنا ہی زیادہ تیاری کے زمین کو احتیاط سے ترتیب دینے کی ضرورت ہوگی۔ اس کے علاوہ اگر مدرس جماعت سے بخوبی واقف ہو اور بحث زیر غور سے متعلق ایک متوسط طالب علم کے ذہن کی مشمولات کا فوراً اندازہ لگانے کے قابل ہو تو تیاری کے

زینہ کو جلد طے کیا جاسکتا ہے۔ اگرچہ ایسی حالت میں بھی گزشتہ سبق کے نتائج کا محض حوالہ دیدینا ایک اچھی تیاری کے زینے کی ضروریات کے لئے بمثل کافی ہو سکتا ہے۔ اگر اس کے برخلاف مدرس جماعت سے نسبتاً یا کلیتہً ناواقف ہو اور اس لئے طلباء کی عمر اور مدرسہ میں ان کی عام حالت کے سوا اور کوئی چیز اس کی رہبری کرنے والی نہ ہو تو تیاری کی نوعیت ایک باحیاط ابتدائی سوالات پر مشتمل ہوگی اور اس کے لئے مدرس کی ہنرمندی اور جدت کی بہت کچھ ضرورت ہوگی۔

مقصد کا اظہار سبق کے دوسرے قدم یا زینہ پر داخل ہونے سے قبل یعنی نئے علم کو پیش کرنے سے پہلے سبق کے مقصد کو بالعموم واضح طور پر بیان کر دینا چاہئے۔ گول مول الفاظ یا لچھے دار جملوں کی بالکل ضرورت نہیں۔ معلم اور متعلم دونوں کے متعلق یہ فرض کیا جاتا ہے کہ وہ ایک مشترک مقصد کے حصول میں مصروف ہیں۔ اس لئے مدرس کو چاہئے کہ وہ تحقیق کا مقصد فوراً اپنے طالب علم کو بتا کر اس کو اپنا راز دار بنالے۔ بہت ہی کم سن بچے اس قاعدہ سے متلفذ نہیں جنہوں نے ابھی کام اور کھیل میں امتیاز کرنا نہیں سیکھا ہے اور جن کے لئے ہر مشغلہ درحقیقت ایک قسم کا کھیل ہے۔

۱۔ جو طلباء کلبۃ المعلمین میں "مثنیٰ ابا ق" دیتے ہیں انہیں اکثر دفعہ یہی مشکل درپیش ہوتی ہے کہ اس کا حتی الامکان ازالہ اس صریح تدبیر سے ہو سکتا ہے کہ طالب علم کو اس جماعت سے قبل از قبل واقف ہونے کا موقع دیا جائے جس کو وہ پڑھانے والا ہے۔

اور اس کی وجہ سے اس کو کسی معین مقصد کے تحت انجام نہیں دیا جاتا۔ بعض مدرسین سبق کی ابتدا ہی میں مقصد کے اظہار کرنے پر اعتراض کرتے ہیں اور اس کی وجہ یہ بتائی جاتی ہے کہ جب طلباء سے مبحث کو سوچ کر ڈھونڈھ نکالنے کی فرمائش کی جاتی ہے تو تجسس کی وجہ سے جو دیکھپی پیدا ہوتی ہے وہ اس تدبیر سے بڑھ جاتی ہے۔ شاید بعض اوقات ایسا ہوتا ہوگا لیکن اس امر کو ملحوظ رکھنا چاہیے کہ جو دیکھپی اس طرح پیدا ہوتی ہے اس سے سبق پر کامل عبور حاصل کرنے کے لئے بہت کم مدد ملتی ہے یا بالکل نہیں ملتی اور یہ ایک سنجیدہ رکاوٹ ہو سکتی ہے۔ جو مدرس کہ کافی پر سبق کی ابتدا بچوں سے اس سوال کے ذریعہ کرتا ہے کہ انہوں نے ناشتہ میں کیا کھایا اور یہ سوال اس موقع کے ساتھ کرتا ہے کہ وہ صحیح جواب دیں گے ان کی توجہ کو ایک ایسے وقت جبکہ اس کو مرتکز ہونا چاہیے منتشر کر دیتا ہے۔ لیکن ایک ایسے موضوع پر لکچر کی ابتدا کرتے ہوئے جس کا عنوان مبہم تھا کہتا ہے ”میں نے یہ بھی ارادہ کیا تھا کہ آپ سے درخواست کروں کہ آپ میرے بھروسہ پر اپنی توجہ تھوڑی دیر کے لئے مجھے دیں اور (جیسا کہ ایک دوست دوسرے کے ساتھ کوئی مرغوب طبع نظارہ دکھانے کے لئے لیجاتے وقت کرتا ہے) جس چیز کو میں سب سے زیادہ دکھانا چاہتا تھا اس کو میری امکانی نامکمل ہوشیاری کے ساتھ اس وقت تک پوشیدہ رکھوں جب تک کہ ہم ٹیڑھے ترچھے راستوں سے ہوتے ہوئے خلاف توقع بہترین نقطہ نظر پر نہ پہنچ جائیں لیکن — مشاق مقررین سے میں نے یہ بھی سنا ہے کہ سامعین اس مقرر کے مطلب کو سمجھنے کی کوشش میں جو

اپنے مقصد کو واضح نہیں کرتا جتنا زیادہ تھک جاتے ہیں اتنا کسی اور چیز سے نہیں تھکتے۔ میں اس نلکے نقاب کو فوراً اٹھا دیتا ہوں۔^{۱۵} نوجوان مدرسین کے متعلق مشہور ہے کہ وہ کسی سبق کے موضوع کو پوشیدہ رکھنے میں نامکمل ہوشیاری کے سوا ہر چیز کا اظہار کرتے ہیں لیکن نہیں منفعت کے ساتھ مشورہ دیا جاسکتا ہے کہ وہ رسکن کی تقلید کر کے نقاب فوراً اٹھا دیں۔ اس ترکیب سے طالب علم کی توجہ انتشار سے محفوظ رہے گی، صحیح قسم کی متوقعہ دلچسپی پیدا ہوگی اور اس کے بعد سے اس ساری مشق پر کام کی مہر جس کو کھیل سے ممیز کیا جاتا ہے مثبت ہوگی۔ بعض اوقات اظہار مقصد ایک ایسے سوال کی شکل میں ہوگا جس کے جواب کی توقع مدرس نہیں کرتا جیسا کہ ہماری حسابی مثال کی صورت میں ہوا ہے۔ بعض اوقات جیسا کہ ہمارے جغرافیائی بحث کے مثال میں ہے وہ ایک ایسے مختصر بیان پر مشتمل ہوگا جس میں آسان الفاظ کے ذریعہ نئے سبق کے موضوع کا اظہار کیا گیا ہو۔ لیکن اس زینہ پر مدرس کو خبردار رہنا چاہیے کہ وہ اُن الفاظ سے جو وہ استعمال کرتا ہے یا اُس طریقہ سے جس میں وہ الفاظ استعمال کئے جاتے ہیں دلچسپی کو مار نہ دے۔ جو مدرس کہ تیاری کے طور پر گزشتہ سبق کی نظر ثانی کے بعد سنجیدگی کے ساتھ اپنے اس ارادہ کا اظہار کرتا ہے کہ وہ پہلی جنگ صلیبیہ پڑھائے گا اور اس جملہ کو (غالباً بالکل نیا) تختہ سیاہ پر لکھتا ہے وہ ناکامی کو دعوت دیتا ہے۔ مقصد کا اظہار

بالکل صاف اور واضح ہونا چاہیے جس میں کوئی نامعلوم الفاظ یا تصورات نہ ہوں۔

دوسرا قدم یا زینہ پیشگی۔ اصطلاحی نام دیا گیا ہے مدرس نے

مواد کی تعلیم کی طرف رجوع ہوتا ہے۔ یہ زینہ مقرون اور مخصوص واقعات کی حد تک ہی محدود رہے گا خواہ اس کا مقصد کسی مجدد اور عام حقیقت کا حصول ہو یا نہ ہو۔ مدرس ان واقعات کو مختلف چھوٹے چھوٹے حصوں میں تقسیم کرے گا اور ہر حصہ منطقی طور پر دوسرے حصہ کی طرف رہنمائی کرے گا۔ اس مطالبہ کو کہ چھوٹے چھوٹے حصوں کو قدرتی سلسلہ میں منظم ہونا چاہیے "قانون وضاحت منسل" کہا جاتا ہے۔ دوسری چیز جو لائق توجہ ہے یہ ہے کہ اولاً مواد کے ہر انفرادی حصہ پر بلا شرکت غیرے توجہ مرکوز ہونی چاہیے اور یہ کہ اس کے بعد اس پر حیثیت آموختہ نظر ثانی ہونی چاہیے۔ یہ کہ سبق جس عقلی اسکیم پر مشتمل ہے اس میں اس حصہ کو اس کی صحیح جگہ پر رکھنا چاہیے۔ اس مطالبہ کو قانون متبادل تجاذب و تامل کہا گیا ہے۔ فرض کیجئے کہ ان چھوٹے چھوٹے حصوں کے سلسلہ کی نمائندگی اب ج اور د کرتے ہیں۔ ایسی حالت میں مثال کے طور پر تصور کیجئے کہ ج پر سب سے پہلے خود اس کی خاطر اور محض بحیثیت ج ہونے کے غور کیا جائے گا اور اس کے بعد ابد ج کے سلسلہ کے آخری رکن کی حیثیت سے تجاذب (ارتکاز) ج کے تنہا تصور کو صاف اور واضح کرتا ہے اور تامل اس تصور کے اس تعلق پر جو اس کو دوسرے تصورات کے ساتھ ہے غور کرتا ہے۔ طالب علم

ایک وقت تو دکن کی سطح مرتفع پر اپنی توجہ کو مرکز کر دے گا اور دوسرے وقت وہ دکن کی اور باقی ہندوستان کی سطحوں کے باہمی تعلق پر غور کرے گا۔ ایک وقت وہ اپنی توجہ کو صرف ایک تاریخی واقعہ، کسی نظم کے ایک ہی بند یا حسابی مثال کی کسی خاص قسم کی حد تک محدود کر دے گا۔ اور دوسرے وقت وہ اسی چیز پر اس تعلق کو پیش نظر رکھ کر غور کرے گا جو اس جز کو اپنے کل کے ساتھ ہے۔ وضاحت کی خاطر مختلف حصوں میں جو تفریق کی گئی تھی اس کے بعد ہی ان کی ترکیب آنی چاہیے۔ کیونکہ اجزاء کی وضاحت سے کل کو بہتر طور پر سمجھنے میں مدد ملتی ہے۔

تیسرے قدم یا زینہ تقابل اور تعمیم | جیسا کہ ہم اس سے پہلے بتا چکے ہیں نضائے کے دوران میں تیسرے زینہ کو عموماً حذف کر دینا چاہیے خصوصاً جبکہ طلباء کم سن اور جھوٹی جماعت کے ہوں اور ان واقعات کے ایک مختصر اعادہ پر قناعت کرنی چاہیے جنہیں دوسرے زینہ پر پیش کیا گیا تھا بعض مصنفین کا یہ خیال معلوم ہوتا ہے کہ آخر الذکر ان عام حقیقتوں کی جگہ بجا طور پر لیتا ہے جن پر مجرد مضامین کے اسباق بنتے ہیں۔ لیکن یہ مشابہت گمراہ کن ہے۔ خلاصہً بمعنی اختصار تجرید سے جدا گانہ چیز ہے اور اگر ہم صاف صاف اس امر کا اعتراف کریں کہ تیسرے زینہ کو حذف کر دیا جاتا ہے تو اس سے واضح طور پر سمجھنے میں مدد ملتی ہے لیکن اگر تاریخ کے کسی سبق کی روح کو ایک ضرب المثل میں مجتمع کر دیا جائے تو ہمیں وہ چیز حاصل ہوتی ہے جس کو زیادہ بجا طور پر واقعات کا

جزوی تعلیم تصور کیا جاسکتا ہے۔

تاریخ ادب جغرافیہ نباتیات اور ان دوسرے مضامین کی تدریس میں جنہیں ہم نے مقرون کے نام سے موسوم کیا ہے۔ تیسرا قدم یا زینہ ایسے تقابلی پرستمل ہوگا جو طالب علم خود اپنے طور پر کر سکتے ہوں۔ اس خصوص میں ہم کتنی دور جاسکتے ہیں اس کا انحصار بالکلیہ طلباء کی قوت برداشت پر ہوگا۔ جن واقعات کو پیش کیا گیا ہے انہیں مرلوط کرنے کی کوشش کرتے وقت دو امور کا ملحوظ رکھنا ضروری ہے۔ پہلا امر یہ ہے کہ جن چیزوں کا مقابلہ کیا جا رہا ہے ان دونوں سے طلباء کو بخوبی واقف ہونا چاہیے کیونکہ ظاہر ہے کہ کسی واقعہ یا معروض زیر بحث کا تقابل ایک ایسے واقعہ یا معروض کے ساتھ جس سے طالب علم ابھی ناواقف ہے بالکل بے سود ہے۔ دوسری چیز یہ ہے کہ صرف انہی امور کا مقابلہ کیا جائے جو حقیقتاً مفید ہیں یعنی ایسے امور کا جن کی وجہ سے طلباء کو غور و تامل کرنا پڑے اور یہ امور حقیقتوں کے کسی ایسے عام نقطہ نظر کی تہ میں ہوں جو طلباء کسی وز اختیار کرنے کے قابل ہوں گے۔ لیکن جس کے لئے وہ ابھی تیار نہیں ہیں۔

ریاضی کے سارے اسباق میں اور زبان اور طبیعی سائنس کے بعض اسباق میں تقابل کسی قاعدہ یا اصول کی تعلیم میں غیر شعوری طور پر مدغم ہو جاتا ہے۔ اس قاعدہ یا اصول کو جس کو ہنرمندانہ سوالات کے ذریعہ اخذ کیا گیا اور جس کا اظہار واضح اور معین الفاظ میں کیا گیا ہے عام حقیقتوں کے اس نظام میں جگہ ملنی چاہیے جس سے وہ متعلق ہے۔

چوتھا قدم یا زینہ الطباق | ہم نے ایک سے زیادہ وقت اس
لفظ نظر پر زور دیا ہے کہ علم بذاتہ ایک
قسم کا سا فرخانہ یا درمیانی مکان ہے۔ ہم صرف اُسی علم کی قدر و قیمت
کو تسلیم کرتے ہیں جس کو طالب علم کسی نہ کسی قسم کے استعمال میں لاتا اور لا سکتا
ہو۔ اس لئے تدریسی عمل میں آخری زینہ لی پیدا ہمیت ہے کیونکہ اس
زینہ کا مقصد یہ ہے کہ طالب علم کو اپنے علم پر کامل عبور حاصل کرنے کی
ترہیت دی جائے اور اس تربیت کے دوران میں اس کے علم کو
روزمرہ زندگی کی ضروریات سے متلازم کر دیا جائے۔ قواعد، ضوابط،
اُصول، تعریف اور قوانین کے اکتساب محض سے صحت مند ذہنی نشوونما
کے بجائے علمی تفاخر پیدا ہوتا ہے تاوقتیکہ اس آخری زینے کو ایمانداری
کے ساتھ طے نہ کیا جائے۔ جب ایک مجروح حقیقت کو تسلیم کر لیا گیا تو اس
دوسری مقرون مثالوں پر فوراً منطبق کرنا چاہئے اور جن حقائق کو تسلیم
کر لیا گیا ہے اگر ان کی نوعیت مجروح نہ ہو تو انہیں کسی اور طرح استعمال
کرنا چاہئے۔ انطباق کی بہت سی مختلف صورتیں ہو سکتی ہیں۔ طالب علم
نقشہ یا نمونہ بنا سکتا ہے۔ وہ اُن جغرافیائی حقیقتوں کو جو اُس نے پڑھی
ہیں کسی فرضی سفر کے بیان میں استعمال کر سکتا ہے وہ کسی ایسے مسئلہ
کو حل کر سکتا ہے جس سے کوئی نئی صورت منوب ہو۔ وہ ایک مضمون
لکھ سکتا ہے۔ وہ ایک جدید تجربہ کر سکتا یا کسی آلہ کی نقش کشی کر سکتا
ہے۔ وہ کوئی تاریخی تختہ تیار کر سکتا یا متشابہ عبارتیں تلاش کر سکتا ہے
مختصر یہ کہ طالب علم سے اس کے علم کو استعمال کرانے کا جو طریقہ ریاضیاتی
مضامین کی حد تک روایاتی طور پر محدود ہے اس کی توسیع تمام مضامین

تک ہونی چاہیے۔

وہ اسباق جن کا مقصد معمولی تدریسی عمل کے گزشتہ بیان میں ہم نے ایک اہم قسم کے اسباق کو نظر انداز کر دیا ہے۔
حصول مہارت ہے یعنی وہ اسباق جن کا اصلی مقصد حصول علم نہیں

بلکہ دستی یا کسی اور قسم کی مہارت اور ہنرمندی ہے۔ اس عنوان کے تحت پڑھنے، لکھنے، بات چیت کرنے (خواہ انگریزی میں ہو یا کسی غیر زبان میں) عملی موسیقی، نقش کشی، نمونہ سازی اور دوسرے دستی مشاغل اور جنٹلمن کے سارے اسباق آجاتے ہیں بلاشبہ یہ صحیح ہے کہ ان مشاغل میں تھوڑے بہت سے علم کا کتاب ضرور ہوتا ہے لیکن اس علم حوصلہ کو خالصتہً ضمنی تصور کیا جاتا ہے کیونکہ حقیقی مقصد کتاب مہارت ہے۔ یہ بھی صحیح ہے کہ ان مضامین میں جن کا حقیقی مقصد حصول علم ہے ہم تدریسی عمل کو اس وقت تک مکمل نہیں سمجھتے جب تک کہ طالب علم اس علم کو کسی نہ کسی طرح عملی طور پر استعمال نہیں کرتا۔ لیکن جیسا کہ ہم اوپر پڑھا چکے ہیں انطباق محض اس غرض سے کیا جاتا ہے کہ علم ذہن نشین اور زیادہ مکمل طور پر قابل استفادہ ہو جائے۔ برخلاف اس کے اس صورت میں جو ہمارے سامنے پیش ہے تدریس کی اصلی غایت یہ ہے کہ کسی جسمانی مہارت اور ہنرمندی کو آسانی اور صحت کے ساتھ انجام دیا جائے پس معقول وجہ کی بنا پر ہم اس طریقہ کا بطور غیر معمولی مطالعہ کر سکتے ہیں جو ان ”ہنرمندیوں“ کے لئے مناسب ہے جنہیں کمرہ جماعت میں سکھایا جاتا ہے۔ فلسفیانہ وحدت کی خواہش کے جوش میں بعض مصنفین یہ بتانے کی کوشش کرتے ہیں کہ ہر اچھے سبق کے مدارج یکساں ہوتے ہیں۔ مضمون خواہ کسی نظم کی

توضیح ہو یا کسی ٹوپی کی درستی لیکن نظریہ اور عمل کو اس طرح خلط ملط نہیں کر دینا چاہیے۔

مثال یا توضیح (۱) لکھنے کی پہلے کی طرح ہم اسی طریقہ کو بہترین پائیں گے کہ دستی یا کسی اور قسم کی مہارت کے اسباق میں جو طریقہ استعمال کیا جاتا ہے

اس کا ایک عام تصور چند توضیحی مثالوں پر غور کر کے حاصل کریں۔ پس فرض کیجئے کہ کمن سچوں کی ایک جماعت جو کسی عام چیز کا مشاہدہ کر چکی اور اس کی تفصیلات بیان کر چکی ہے اور جو شاید اس کی نقش کشی بھی کر چکی ہے اب اس چیز کا ایک مختصر بیان کاغذ پر لکھنے والی ہے۔ پہلا قدم جس کو ہم اب بھی تیاری کہہ سکتے ہیں اس چیز پر مشتمل ہے جو پہلے پڑھایا جا چکا ہے۔ اور اس لئے مدرس انہما مقصد کی طرف سیدھا بڑھتا ہے۔ ہم نے اس چیز کی نقش کشی کر لی اور زبان سے اس کے متعلق گفتگو بھی کی ہے آؤ اب ہم اپنی پنسلوں کے ذریعہ اس کے متعلق گفتگو کریں۔ یہ دیکھا جائے گا کہ یہاں مدرس کا حقیقی مقصد واضح نہیں ہے۔ جب بچے کسی قدر بڑے ہو جائیں گے تو وہ اس چیز کو سمجھنے لگیں گے کہ اچھا خط بذاتہ ایک ایسی چیز ہے جس کے لئے کوشش کی جانی چاہئے لیکن خطاطی میں خود اس کی خاطر دلچسپی ایک اکتسابی دلچسپی کے سوا اور کچھ نہیں ہو سکتی اور اس لئے یہ بدیرو نما ہوتی ہے۔ اس اثنا میں مدرس کے لئے مناسب ہو گا کہ طالع

۱۵۔ جہاں تک مجھے علم ہے کسی سابقہ مصنف کے نسبت کرتے پر و فیرفرڈ نے اس نکتہ کو زیادہ وضاحت سے اور زیادہ تفصیلی طور پر بیان کیا ہے۔

۱۶۔ ہمیں کے نفیات پر مدرسین سے دو دو باتیں۔ دسویں باب سے مقابلہ کیجئے۔

جس چیز کا مشاہدہ کر رہا تھا اس میں اس کی خود رو دھپنی کو ابھار کر اس کی کوششوں کی رہنمائی کرے۔ دوسرا زمینہ بس کو ہم پھر پیشکش کہہ سکتے ہیں دو آسانی قابل امتیاز حصوں میں تقسیم ہو جاتا ہے سب سے پہلے معلم نتیجہ اور حصول نتیجہ کے طریقہ کا نمونہ مہیا کرے گی اس کے لئے وہ طلباء کی مہارت محصلہ کو ملحوظ رکھ کر تختہ سیاہ پر ایک حرف ایک لفظ یا ایک جملہ لکھے گی اور اس کے بعد طلباء سے خواہش کرے گی کہ وہ حتی الامکان اس کی نقل کرنے کی کوشش کریں۔ متعدد غلطیاں کی جائیگی اور اس لئے ایک تیسرے ذمہ کی تہیست۔ آٹھ آن مشروہ ملی قواعد کے حوالہ کا شمول اور زیادہ ضروری ہو جاتا ہے جن کے ذریعہ سے بچوں کی ابتدائی کوششوں کی رہنمائی ہونی چاہیئے مثلاً معلم پوچھ سکتی ہے کہ کون کون سے حروف دوہری سطروں سے اوپر جاتے یا ان کے نیچے تک آتے ہیں اور ان میں سے کون کون کو اوپر اور نیچے کی سطروں کو صرف چھونا چاہیئے اور وہ مختلف طلباء کی نشست کو درست کرنا ضروری تصور کریں گی۔ ان قواعد پر اصرار کئے جانے کے بعد چوتھا اور آخری ذمہ آئے گا یعنی ہو بہو نقل کی مسائل کوشش اور مشق بجا۔

(ب) صوتی موسیقی سے ہم اپنی دوسری مثال صوتی موسیقی سے

سالہ بچوں کی ایک جماعت جنہیں سولفایا قابل انتقال ڈوہ نظام کے ساتھ ساتھ تعلیم دی جا رہی ہے ایک نئی گیت سیکھنے والی ہے۔ اس نے ابھی موسیقی شمار کئے علم اور عمل میں اتنی ترقی نہیں کی ہے کہ موسیقی کو دیکھتے ہی اس کو تیزی اور صحت کے ساتھ پڑھ سکے اور اس لئے مدرس اس

امر کو ترجیح دے گا کہ وہ اس کو تقلید کے ذریعہ سیکھ لیں بہ نسبت اس کے کہ وہ مختلف راگینوں میں سے اپنا راستہ ڈھونڈ لیں اور ایسی غلطیاں کریں جن کا بعد میں ترک کرنا مشکل ہو جاتا ہے شعروں کو پہلے ہی سے پڑھا اور سمجھ لیا جانا چاہیئے اور ان کی قدر و قیمت بھی معلوم کر لینی چاہیئے اور پہلے زمینہ یا تیاری میں ان اشعار کا کتاب یا حافظہ سے اعادہ کیا جائے گا۔ اگر اشعار اتنے ہی اچھے اور دلچسپ ہیں جتنے کہ ہونے چاہئیں تو مدرس کے اس اظہار مقصد پر کہ انہیں اب گایا جائے گا بچے خوشی کا مظاہرہ کریں گے۔ اس کے بعد مدرس غالباً پوری نظم گائے گا تاکہ سبق کے مقصد کو بخوبی معین کر دیا جائے۔ اس کے بعد جو تقلیدی مشقیں ہوں گی (اور فی الحقیقت وقت اور راگ کی مشقوں اور کان کی مشقوں وغیرہ کا سارا ساز و سامان جس کو معلم موسیقی بجا طور پر بہت اہمیت دیتا ہے۔) وہ بذاتہ تکلیف دہ اور لایمنی ہوں گی اس لئے انہیں زیادہ دلچسپ مقصد سے مربوط کر کے معنی خیز بنانا چاہیئے۔ اس کے بعد دوسرا زمینہ جس کے اہم خدو خال لکھنے کے سبق کی طرح مشاہدہ اور تقلید سے شروع ہوگا۔ مدرس بچوں سے خواہش کرے گا کہ وہ اس کے نمونہ کی تقلید کریں اور خود نظم کے چھوٹے چھوٹے حصے کر کے گاتا جائے گا اور آواز بند اعتدال نما کی طرف اشارہ کرتا رہے گا۔ اگر ضرورت ہو تو ایسا دو یا تین وقت کیا جائے گا۔ اس کے بعد وہ طویل تر اجزائے جملہ اور اس کے بعد پوری پوری سطریں گا کر بچوں سے خواہش کرے گا کہ وہ پہلے کی طرح اسکی نقل کریں۔ اس کے بعد جماعت راگ بگانے کی کوشش کرے گی اور ہر غلطی کو تقلیدی مشق کا موضوع بنایا جائے گا۔ اس کے بعد اعتدال نما

علحدہ رکھ دیا جاتا ہے اور طلباء تحریری یا مطبوعہ بیاض کو دیکھ کر گاتے ہیں۔ آخر میں الفاظ اور راگ میں مدرس کے نمونہ کی مدد سے مناسبت پیدا کی جاتی ہے۔ اس نوبت پر ایک تیسرا زینہ بھی آسکتا ہے جس میں اس مشق کی ایسی عام صورتیں جنہیں بچے سمجھ سکے ہوں معین طور پر لکھا کے لئے منتخب کی جاتی ہیں۔ وقت اور لب و لہجہ کی جانچ کی جاسکتی ہے۔ راگ کی سروں سے جذہنی اثرات مترتب ہوتے ہیں ان کے اور الفاظ کے درمیانی مناسبت کو غالباً بتایا جاسکتا ہے اور انظہار کی علامات کی وجوہات پر بحث کی جاسکتی ہے۔ اس کے بعد چوتھے زینہ کے طور پر پوری گیت کی یہاں تک مشق کرائی جائے کہ بچہ اس سے بخوبی واقف ہو جائے اور اس کے صحت مند مرت کے مبداءوں میں اس کا اضافہ ہو جائے۔

ان اِباق کے عام نتائج جن کا
مقصد حصول مہارت ہے

اب ہم ان نتائج کو اکٹھا کر سکتے اور
ان کا انظہار عام الفاظ میں کر سکتے ہیں
جو ہمیں مخصوص اِباق پر غور کرنے کے

بعد جن کا مقصد طالب علم کو اس قابل بنانا ہے کہ وہ کسی نہ کسی قسم کی مہارت و مہرِ مندی کا اکتساب کرے، حاصل ہوتے دکھائی دیتے ہیں۔ پہلا قدم یا زینہ جس کو تیاری یا تمہید کہتے ہیں حسب سابق بحال ہے۔ یہ حقیقت کہ کسی چیز کے بنانے کے لئے بنیاد ناگزیر ہے اکتساب مہارت پر

۱۔ سرس ایونس اور مناٹ نے اکول میوزک ٹیچر صفحہ ۲۶۵ پر جو تجویز پیش کی ہے اس کی بہت کچھ تطبیق میں اس مثال میں کی ہے۔

حصوں میں تقسیم کیا جائے گا جن کی تنظیم ایسی ہونی چاہیئے کہ ہر ایک مریضہ آئندہ حصہ پر عبور و کمال حاصل کرنے میں مدد دے۔ ان چھوٹے حصوں کی تدریس کے دوران میں — خواہ وہ ایک لفظ کا لکھنا ہو کسی موسیقی جز جملہ کا گانا، ایک لکیر کا کھینچنا یا کسی خیال کا ایک غیر زبان میں ترجمہ کرنا ہو — دو قابل امتیاز عمل ہمیشہ کام کرتے رہیں گے۔ پہلا مشاہدہ اور اس کے بعد اس نمونہ کی تقلید جو مدرس نے مہیا کیا ہے۔ ہمیں طالب علم کی ہمت افزائی کرنی چاہیئے کہ وہ احتیاط سے مشاہدہ کرے اور ہو بہو نقل کرے۔ ابتدا میں دائرے اس نمونہ کے بالکل غیر مشابہ ہوتے ہیں جو ان کے روبرو رکھا گیا ہے، بتدریج وہ ترقی کرتے خود مختار ان حیثیت سے کام کرنے کی ترقی یافتہ قوت بتدریج تقلید کی قوت کو بڑھاتی ہے، ہم تقلیدی عمل پر زور دیتے ہیں کیونکہ کسی فن کے سیکھنے کے لئے یہ ایک ناگزیر جز ہے۔ کسی میکانیکی فن مثلاً لکھنا یا سادہ سوزن کاری میں تقلید ہی تقریباً سب کچھ ہے کیونکہ بہترین حالات میں بھی جدت کے لئے بہت ہی کم گنجائش ہوتی ہے۔ فنون لطیفہ میں مثلاً صوتی اور ساز سے متعلقہ موسیقی، نقش کشی، مصوری وغیرہ میں ترقی یافتہ طلباء کے لئے صورت حال ہی بالکل جداگانہ ہے لیکن کمسن طالب علم کے لئے نہیں۔ ثانی الذکر اب بھی حقیقتاً ایک نقال ہی ہے۔

۷۔ اسٹاؤٹ ابلا شبہ ہم ایک ماہر نغیات کے قدموں کے پاس اس کی نغیائے خاطر بیٹھ سکتے ہیں اپنے آپ کو بیاض اور دائروں کے اس مضمرہ طریقہ کے حوالہ کئے بغیر جو اس نے تجویز کیا ہے۔

متذکرہ صدر توضیحی مثالوں کا تیسرا قدم یا زینہ یعنی قواعد فن کی تعلیم تفصیل کو احتیاط اور نزاکت سے طے کرنے کی ضرورت ہے۔ ایک ایسے فن کو جس میں میکا کی عنصر غالب ہو بہت آسانی سے قواعد کے تحت لایا جاسکتا ہے لیکن ایک فن لطیفہ کی مشق میں کم از کم ابتدائی تقلیدی مدارج کے گزر جانے کے بعد طالب علم کی جدت کے لئے بہت کچھ گنجائش باقی رہتی ہے۔ اس لئے یہاں قواعد آسانی مضرت رساں ہونگے ہیں کیونکہ جب ان کی شعور کے ساتھ پابندی کی جاتی ہے تو وہ کسی فن کی مشق کو ”جوبی“ بنادینے کا میلان رکھتے ہیں۔ ایک فن لطیفہ کو میکا کی فن کی سطح پر لانے کا ایک معنی کے لحاظ سے قواعد حقیقی فن کی موت کا باعث ہوتے ہیں جو شخص کہ ایک گیت کے گانے کی کسی نظم کے اعادہ کی کسی مضمون کے لکھنے کی، ایک تصویر بنانے کی یا ہم اس کا بھی اضافہ کر سکتے ہیں کسی جماعت کو بڑھانے کی کوشش کرتا ہے وہ تا وقتیکہ اپنی نو آموزی کے مرحلہ کو طے نہ کر لیا ہو نا کامی کے مشاہیرہ پر گامزن ہے کسی فن کے اکتساب کے ابتدائی مدارج میں قواعد اپنی ایک جگہ اور قدرت رکھتے ہیں بشرطیکہ ان کی تخلیق قدرتا مشق میں سے ہوئی ہو اور ان کی تعلیم و تشکیل خود طالب علم نے کی ہو لیکن ایک ایسے وقت کو آنا چاہیے جبکہ فن ان عارضی اور مفید سہاروں سے بے نیاز ہو جائے اور اس کے اس کے طالب علمی ہی کے زانہ میں یہ مناسب ہے کہ قواعد کے استعمال میں کفایت شعاری کے قانون کی پابندی کی جائے۔

چوتھا زینہ یعنی مشق کا عموماً طویل ہوتا ہے کیونکہ اُس کو ان حرکتوں کے ٹھیک ٹھیک اور قائم شدہ یا مستمرہ عادت کی صورت پر متوجہ ہونا

چاہیے جن کی مشق دوسرے زمین پر آزمائشی طور سے اور غالباً محنت سے کی گئی ہے اس نوبت پر ہم پھر میکائلی اور فنون لطیفہ میں امتیاز کرنا چاہیے۔ محض میکائلی کمال میں خواہ وہ الفاظ کے لکھنے کا ہو یا لکڑی کو آڑے سے کاٹنے کا خالص تقلید اور نقالی سے بڑھ کر اور کسی چیز کی ضرورت نہیں ہوتی کیونکہ اس میں انفرادیت کے اظہار کی کوئی گنجائش ہی نہیں ہے۔ طالب علم کے لئے بہتر طریقہ یہی ہے کہ وہ ایک لمحے نمونہ کی غلامانہ تقلید کرے اور وہ اس سے عمل کو جاری رکھتا ہے۔ حتیٰ کہ اس خصوص میں اپنی صلاحیت کے حدود کے اتنا قریب پہنچ جاتا ہے کہ اس کے بعد وہ کوئی قابل لحاظ ترقی نہیں کرتا۔ یہی چیز اس طالب علم پر بھی صادق آسکتی ہے جو فنون لطیفہ میں سے کسی ایک کی مشق کی کوشش کر رہا ہو۔ مثلاً یہ قول بیان کرے ایک نو مشق پر ایسے مصور پر جو متخیلہ سے عاری ہو اور ایسے مقرر پر جس میں روانی نہ ہو صادق آتا ہے لیکن ایسا نہیں ہونا چاہیے۔ اگر فنون لطیفہ میں حقیقی ترقی کرنی مقصود ہو تو ان کی مشق کرتے وقت تقلید کو آزاد تر اور زیادہ خود رو ہونا چاہیے۔

تدریسی عمل سے متعلقہ عام قواعد کی قدر و قیمت۔

اب ہم نے باقاعدہ تدریس کے ان تین نمونوں پر غور کر لیا جن پر علحدہ علحدہ بحث کرنے کی ضرورت معلوم ہوتی تھی اور اب اس سوال کے متعلق کچھ کہنا باقی رہ گیا ہے جس کو اس باب کے ابتدا میں کسی بحث کے بغیر چھوڑ دیا گیا تھا یعنی ان عام قواعد کی قدر و قیمت کا سوال جو ہماری تلاش و جستجو کا مقصد تھا۔ کسی فن کے

قواعد کے متعلق ہم نے ابھی جو کچھ کہا ہے اس کا انطباق یہاں بھی اتنا ہی ہوتا ہے جتنا کہ کسی اور جگہ پر۔ نو جوان مدرس کو اس امر کے متعلق خواہ کتنا ہی متنبہ کیا جائے کم ہے کہ اس کے لئے سب سے بڑی چیز یہ ہے کہ وہ مدرسہ عمل کے ”صوری اقدام“ کی صحیح اسپرٹ اور روح کو ان کے الفاظ کی غلامانہ باندی کے بغیر حاصل کرے اور اس کے کیا معنی ہو؟ اس کے یہ معنی ہوئے کہ گو کسی ایک حصہ یا میتھڈ ہول کی تدریس میں سارے اقدام کو ضروری طور پر طے نہیں کیا جاتا تاہم جس ترتیب سے کہ اقدام واقع ہوتے ہیں اس کو نقصان کے بغیر ترک نہیں کیا جاسکتا۔ اس کے یہ معنی ہوئے کہ علم یا مہر کا اکتساب قدیم اور جدید کے مثل کا عمل ہے یہ کہ اس لئے طالب علم کے سابقہ محصلہ تصورات کے ذخیرہ کے متعلق حصوں کو اولاً تازہ کر لینا چاہیئے، یہ کہ مقرون اور جز سے مجرد اور کل کی طرف بڑھنا چاہیئے، یہ کہ استعمال کرنے سے قبل تصورات کا حصول لازمی ہے اور یہ کہ انطباق اور استعمال سے کوئی چیز مستقل اور مستحکم طور پر حاصل ہو جاتی ہے۔ ایک مقرر اپنے موضوع کا اچانک طور پر آغاز کر کے بالغ سامعین کو برا کہتا ہے اور ان میں آگے آنے والے دلیل یا تشریح کے لئے تیار ہونے اپنے خیالات کو جمع کرنے، چھوڑ سکتا ہے۔ اسی طرح ایک مصنف اپنے بالغ ناظرین پر ایک تعمیم اچانک طور پر پھینک سکتا ہے جیسا کہ میکالے جبکہ وہ اپنے مضامین کے ایک حصہ کو آغاز کرتا ہے تو ہم سے کہتا ہے کہ ”جوں جوں تمدن اور تہذیب میں ترقی ہوتی ہے شاعری میں تقریباً لازمی طور پر تنزل ہوتا ہے“ لیکن طفلی ذہن کے ساتھ ایسے تجربوں کی کوشش خطرناک ہوتی ہے۔

بالغ آدمی تعلیم کو بہرہ و سہ پر عاریتاً قبول کر لیتا ہے کیونکہ وہ جانتا ہے کہ ان حقیقتوں کی تفصیل جن پر یہ تعلیم کم و بیش صحت کے ساتھ مبنی ہے ابھی ابھی کی جائے گی۔ بچہ اس چیز سے بالکل ناواقف ہے اور آپ کی مجرد تجویز اس کو گمانے کے بجائے اکتا دیتی ہے۔ ہم کو یقین رکھنا چاہیے کہ بچوں کو کوئی ایسا اچھا سبق کبھی نہیں دیا گیا جس میں ان اصولوں کو جو صوری اقدام میں مضمر ہیں بخیدہ طور پر ترک کیا گیا ہو۔

ہم نے جن عام قواعد کو تشکیل دی ہے ان کا عملی انطباق مدرس کی ملازمت کے ہر زینہ پر مختلف ہوگا۔ ابتدا ابتدا میں اچھے نمونوں کا مشاہدہ کرنا اس کے لئے بہترین ہے اور یہ کہ وہ خود اپنے اسباق کے اشارات کی تیاری میں عقل سلیم کی رہنمائی حاصل کرے۔ ان اشارات کی نظر ثانی ایک زیادہ تجربہ کار مدرس کو کرنی چاہیے۔ اور ہر تصحیح ہی کی یا ہر تجویز کی جو کی جائے وجوہ بھی بتائے جائیں۔ اس طرح بتدریج مبتدی پر یہ بات واضح ہونے لگے گی کہ علم یا مہر کے اکتساب کی تہ میں چند اصول مضمر ہیں یہی وقت ہے کہ اب ان اصولوں کا اسی طرح مطالعہ کیا جائے جیسا کہ موجودہ باب میں کیا گیا ہے اور مناسب ہے کہ کچھ عرصہ تک صوری تعلیم کے عین مطابق اشارات سبق مرتب کئے جائیں۔ لیکن دوسرے فنون کے قواعد کی طرح تدریس کے قواعد بھی ہمیشہ علانیہ استعمال نہیں کئے جائیں گے۔ جوں ہی کہ مدرس ان کی اسپرٹ یا روح کو بخوبی سمجھ لے اس کو تیاری، پیشکش وغیرہم کی باقاعدہ فوج کو ترک کر دینے کی کامل آزادی دی جاسکتی ہے لیکن اگرچہ اقدام کا کبھی علانیہ اظہار یا خیال تک بھی نہ کیا جائے گا۔ تاہم وہ اس کی بہترین کوششوں میں برابر مضمر

رہیں گے اور اگر وہ انہیں حقارت کی نظر سے نہ دیکھے تو یہ اس کی دشمنی ہوگی کیونکہ اس نے ان کی مدد کی ضرورت کو شعوری طور پر محسوس کئے بغیر اپنے فن کی اجرائی سیکھ لی ہے۔

حوالہ جات

جو اسکیم کہ عام طور پر "صوری اقدام" کے نام سے مشہور ہے اس کا مزید مطالعہ تجے ایڈمس ٹی پرائمر آف ٹیچنگ باب ششم میں کیا جاسکتا ہے۔ لانگ کی تصنیف ادراک فقرہ (۲)۔ حصہ (۳) بارنٹ کی تصنیف تدریس میں عقل سلیم پہلا باب۔ فنڈے کی کتاب جماعتی تدریس کے اصول بارہواں ویندرہواں باب۔ ولٹن کی تصنیف تدریس کے اصول تیسرا باب۔ آڈمن کی کتاب تدریس کا عمل پہلا حصہ چوتھا فقرہ اس بحث کے زیادہ گہرے مطالعہ کے لئے ہیورڈ کی کتاب ادراک کا سبق اور ادراک کی تربیت مولفہ این کیٹی ملاحظہ ہو۔

بارھواں باب

تدریس کی تدریس یا فرائع

”تدریس کے عمل میں مدرس کی حیثیت رہنا، ہادی یا اُن طریقوں کے نگران کار کی ہے جن سے طالب علم اپنے آپ کو کوئی چیز سکھاتا ہے“

(جوسفین)

طریقہ تدریس کی اصطلاح کو استعمال کرنے کی وجہ ہم نے پڑھ لی ہے جس سے مراد تدریس کے مواد کی ایسی با ترتیب تنظیم ہے جو طالب علم کے ذہن کو بہترین طور پر

طریقہ تدریس اور
فرائع تدریس میں فرق

پر متاثر کرے۔ لیکن اس ملک اور براعظم یورپ کے مصنفین تعلیم نے اس اصطلاح کو تدریسی عمل کے مختلف پہلوؤں کے لیے مبہم طور پر استعمال کیا ہے مثلاً ہم استفہامی، استفہامی، سوالی، جوابی، بروزی، توضیحی، تجربی، استقرائی، استخراجی، مشکافی اور بیانی طریقہ تدریس کے نام سنتے ہیں۔ ہم بچوں کو پڑھنا سکھانے کے صوتی طریقے، کسی غیر زبان کی تدریس کے راست یا مکانیکی طریقے، ابتدائی سائنس کی تدریس کے مشاہداتی طریقے، علم ہندسہ پڑھانے کے تجربی طریقے اور

تاریخ کی تدریس کے مترکز طریقے کے متعلق یہی سنتے ہیں۔ بعض اوقات ہم دیکھتے ہیں کہ اُن ذرائع کو بھی جو اسباق کی توضیح کے لیے استعمال کیے جاتے ہیں طریقہائے تدریس کہا جاتا ہے گواصلطاحات کے استعمال میں کامل استقامت و یکسانیت کا برقرار رکھنا مشکل ہو سکتا ہے تاہم ہمیں کم از کم اُس باقاعدہ طریقہ عمل میں جس پر ہم نے گزشتہ چار باب میں بحث کی ہے اور سبق کو پیش کرنے کے مختلف طریقوں اور ذرائع توضیح میں جنہیں مدرس استعمال کرتا ہے واضح طور پر تمیز کرنی چاہیے۔ جس حد تک مذکورہ صدر اسمائے صفت تنظیم و ترتیب کے سوال سے متعلق ہیں۔ انہیں ”طریقہ“ کی صفت ظاہر کرنے کے لیے جائز طور پر استعمال کیا جاسکتا ہے۔ لیکن اس کے علاوہ کسی اور صورت میں نہیں۔ مثلاً ہم تاریخ پڑھانے کے طریقہ کو مترکز طریقہ جائز طور پر کہہ سکتے ہیں۔ لیکن سوالی و جوابی یا توضیحی طریقہ کہنا زبان کا کچھ زیادہ خوش گوار استعمال نہیں ہے۔ ان اصطلاحات میں جو تصور مضمر ہے اُس کو زیادہ صحت کے ساتھ حسب ذیل طریقہ سے بیان کیا جاسکتا ہے۔ تدریس کے عمل میں مدرس کو نہ صرف طریقہ تعلیم ہی کو جس کو حقیقتاً طریقہ تعلیم کہنا چاہیے ملحوظ رکھنا ہوتا ہے بلکہ ان بعض خارجی صورتوں یا پہلوؤں کو بھی پیش نظر رکھنا ہوتا ہے جو اس کی تدریس وقتاً فوقتاً اختیار کرتی ہے یا ان ذرائع تعلیم کا لحاظ کرنا ہوتا ہے جن کی مدد حاصل کرنے کی اس کو ضرورت ہو مثلاً ایک موقع پر طلباء سے سوال کرنا اور انہی کو گفتگو کرنے کا موقع دینا بہترین ہوتا ہے اور دوسرے موقع پر توضیح کی خاطر خود ہی کا بولنا مناسب ہوتا ہے۔ ایسے مسائل کے اہم ترین ذرائع ہیں ہم توضیحات، تحریری امتحانات، کتب درسی اور مشقی

علیہ کیمبرے کی کتاب کو درس دی ڈاگالگ ملاحظہ ہو (مترجمین بحیثیت لکچرر تدریس) حصہ دوم باب اول۔ اور کیم کے یورین اسکولس صفحہ ۲۱۳ سے مقابلہ کیجئے۔

بیاضوں کے استعمال کو رکھ سکتے ہیں۔ اپنی پر اس باب میں بحث کی جائے گی۔

زبانی سوالات | ایک نوجوان مدرس کی ضروری تہاؤں سے ایک آرزو یعنی سوال کر نیکیے ایک اچھے طریقہ کا اکتساب بتائی

جاسکتی ہے۔ یہ کہنا کہ ایک اچھا سوال کرنے والا ایک اچھا مدرس ہوتا ہے زیادتی ہے لیکن یہ کہنا کچھ زیادتی نہیں ہے کہ ایک حقیقتاً غیر ہنرمند سوال کرنے والا مجموعی حیثیت سے ایک معمولی مدرس ضرور ہے کیونکہ اس کی ہنرمندی کی کمی کو بچہ کے ذہنی اعمال کے متعلق بصیرت کی کمی کے مساوی ہونا چاہئے۔ تاہم جیسا کہ معلوم ہوتا ہے کہ اکثر لوگوں نے فرض کر لیا ہے تدریس کا فن صرف سوالات کرنے ہی پر مشتمل نہیں ہے اکثر مروجہ تعلیمی کتب میں اس کی اہمیت پر پورا پورا اصرار کیا گیا ہے۔ لیکن ایک ذریعہ کی حیثیت سے تدریس میں اس کے جوحد و دو خطرات ہیں اُن پر وہ توجہ نہیں دی گئی جس کے وہ مستحق ہیں۔

سوال کرنے کے مقاصد جو عام طور پر بیان کیے جاتے ہیں | عام طور پر یہ بیان کیا جاتا ہے کہ سوال کرنے کے فن کو کم از کم تین مختلف طریقوں سے استعمال کیا جاسکتا ہے جو سبق کے

دوران میں اس کے تدریجی مدارج کے مطابق ہوتے ہیں۔ کہا جاتا ہے کہ سبق کی ابتداء میں سوال کی نوعیت تجربی ہوتی ہے جس سے مدرس کا مقصد یہ معلوم کرنا ہوتا ہے کہ موضوع زیر بحث کے متعلق طالب علم کیا جانتا ہے تاکہ وہ آنے والی چیز کے لیے راستہ صاف کر سکے ثانیاً یہ کہا جاتا ہے کہ سبق کے دوران میں سوال کرنے کا مقصد یہ ہوتا ہے کہ استنتاج یا مشاہدہ کے عمل کی طرف طالب علم کی زینہ بہ زینہ رہنمائی کی جائے اور ثالثاً یہ کہ سبق کے یا ہر اہم حصہ کے ختم پر سوال کرنے کی غایت یہ بتائی جاتی ہے کہ

مدرس یہ معلوم کر سکے کہ مواد کا متشل کس حد تک ہوا ہے اور وہ کون کون سے محکات ہیں جو شکل معلوم ہوتے یا غلط فہمی کا باعث ہو رہے ہیں۔ اس بحث کا یہ ایک کافی اچھا بیان ہے جیسا کہ اس کو عام طور پر پیش کیا جاتا ہے اور ایسی ہی دیا کی بنا پر نوجوان مدرسین اس سبق کو ایک مثالی یا بہترین سبق تصور کر لیتے ہیں۔ جس میں مدرس شروع سے آخر تک سوالات کی پوچھاڑ قائم رکھتا ہے۔

سبق کی ابتدا میں بچوں کے معلومات کا ٹٹول لینا یقینی طور پر ضروری ہے تاکہ قدیم و جدید مواد میں مناسب اتصال ہو سکے۔ گزشتہ باب میں اس پر زور دیا جا چکا ہے جہاں کہ ابتدائی زینہ کو نمایاں طور پر تیاری کا زینہ بتایا گیا تھا۔ یہ زینہ فطری طور پر زیادہ تر طالب علم کے کام پر مشتمل ہو گا اور مدرس کا صرف یہ فریضہ ہو گا کہ وہ اس کو اس نقطہ سے بھٹکنے نہ دے۔ اس غرض کے لیے جتنے سوالات ضروری ہیں ان سے بڑھ کر سوالات کرنے سے مدرس کو احترا کرنا چاہیئے۔ کوئی سوال کر کے طالب علم کے خیال کو مطلوبہ راستہ پر لگا دینے کے بعد اس کو چاہیئے کہ وہ جواب میں حتی الامکان مداخلت نہ کرے۔

ابتدائی سوالات | ابتدائی نام ہند سوالات کے متعلق جو چیزیں صحیح ہے وہی چیز متذکرہ صدر اقسام سوالات کی آخری قسم کے متعلق بھی مساوی طور پر صحیح ہے۔

سبق کے دوران میں بعض نمایاں زینوں پر ٹھیر جانا اور جو کچھ پڑھایا جا چکا ہے اس کے ایک مختصر خلاصہ کا بچوں سے مطالبہ کرنا اور اسے پس پورے سبق کے خلاصہ کی خواہش کرنا بہت اچھا عمل ہے۔ اعداد کے سوالات | اس نوبت پر یہ چیز اہم ہے کہ طالب علم نہ صرف علم لے گیا رہیں بلکہ اس میں تجاذب اور تامل کے متعلق جو کچھ لکھا گیا ہے اس سے مقابلہ کیجئے۔

پڑھائے ہوئے اصول اور واقعات کا دوبارہ اظہار کر سکے بلکہ اس کا اعادہ ایک منطقی اور منظم طریقہ سے کرے لیکن جب اعادہ مدرس کے سوالات کی وجہ سے متفرق جوابوں کی صورت اختیار کرنے تو آخر الذکر شرط کو بالکل نظر انداز کر دیا جاتا ہے جس کی وجہ یہ ہے کہ اعادہ کا آدمے سے زیادہ کام مدرس کر دیتا ہے جو طالب علم کو نہ صرف اس چیز سے جو بڑھائی گئی ہے تھوڑا تھوڑا کر کے امیاز کرتا ہے بلکہ اس بیان کو منظم اور ٹھیک ٹھیک بنانے کا سارا کام بھی انجام دیتا ہے۔ جس عمل کو یہاں مطعون ٹھہرایا جا رہا ہے وہ غالباً ایک بڑی حد تک مسلسل بیان کرنے کی قوت کی کمی کا ذمہ دار ہے جس کی شکایت متحنین مدرسہ تدریس کے نتیجہ کی حیثیت سے اکثر کرتے ہیں۔ بہترین قسم کا اعادہ وہ ہے جس میں ایک منتخب طالب علم سبق کو مسلسل طور پر بیان کرتا ہے اور اس کے ساتھیوں کو اجازت ہوتی ہے کہ وہ اس کے بیان کو صحیح کریں یا اس میں اضافہ کریں۔ ایسی صورت میں سوالات کی بوجھاؤ ذہنی فعالیت کو بڑھاتی نہیں بلکہ گھٹا دیتی ہے شاید بعض اوقات ایک آدمہ سوال کر دینا ضروری ہو سکتا ہے تاکہ طالب علم کو راہ راست پر رکھا جاسکے لیکن بحیثیت مجموعی اعادے کو ایک منظم اور مسلسل بیان کی صورت دینے کا ہر جمعاعت پر ڈالا جانا چاہیے نہ کہ مدرس پر۔ اس میں شک نہیں کہ اس طریقہ کو چھوٹی عمر کے طلباء کی نسبت کرتے بڑی عمر کے طلباء کے ذریعہ زیادہ آسانی سے عملی جامہ پہنایا جاسکتا ہے لیکن کمسن طلباء کی بھی ہمت افزائی اور تربیت کی جانی چاہیے کہ وہ مسلسل زبانی بیانات کے ذریعہ اپنے خیالات کا اظہار کریں یہ کہنا کہ وہ قوت بیانیہ کے فقدان کی وجہ سے اظہار خیالات نہیں کر سکتے علت کو غلطی سے سبب تصور کرنا ہے۔

مکمل جملوں میں جواب دینا بعض مدرسین نے جنہوں نے مدرس کے سوالات

کی وجہ سے طلباء کے متفرق جوابات کے ایک سلسلہ محض کی خرابی کو واضح طور پر دیکھا ہے اس کے علاج کے طور پر یہ تجویز پیش کی ہے کہ اس امر پر اصرار کیا جائے کہ طلباء مکمل جملوں میں جوابات ادا کریں اس کے متعلق ہم یہ کہتے ہیں کہ یہ علاج ایک ایسی خرابی کے ازالہ کے لیے تجویز کیا گیا ہے جس کو باآسانی روکا جاسکتا ہے۔ سطحی جوابوں کو روکنے کا بہترین طریقہ یہی ہے کہ سطحی سوالات ہی نہ کیے جائیں یہاں روک تھام اصلاح سے بہتر ہے لیکن اس تجویز پر بھی یہ مہلک اعتراض کیا جاسکتا ہے کہ اس میں تدریس کے عمل کو کم فطری بنانے کا میلان ہے۔ کیونکہ معلم اور متعلم کے درمیان جو آزاد اور بے روک تعلق ہونا چاہیئے وہ اس میں کم ہوتا ہے۔ یہ کہنا کہ اس سوال کے جواب میں کہ ”جنگ ہینگ کب ہوئی“ ہمیں ”سناغہ“ نہیں قبول کرنا چاہیئے بلکہ ”جنگ ہینگ سنائے میں ہوئی“ پر اصرار کرنا چاہیئے یقیناً علمی تفاخر و نمائش کی طوف ایک بڑی حد تک جانا ہے۔ ہم اس کو غار کے بت کی حیثیت سے نظر انداز کر سکتے ہیں اگرچہ ہم اس کے ساتھ ساتھ یہ بھی اقبال کرتے ہیں کہ مکمل جملہ ایک ایسی چیز ہے جس کی مناسب حالات میں اجازت دی جانی چاہیئے۔

”میری“ سوالات | سوالات کی سب سے بڑی اہمیت سبق کی ابتدا یا انتہا پر اتنی نہیں ہے جتنی کہ سبق کے دوران میں

اور خصوصاً ایسے سبق کے دوران میں جس سے استدلال کا ایک سلسلہ وابستہ ہو اور یہی چیز ایک قوی اور کمزور مدرس میں امتیاز کرنے کے لیے تقریباً کافی ہو جاتی ہے۔ مثلاً جب مدرس حساب یا جبر و مقابلہ کے ایک قاعدہ کی طرف سے دوسرے متعلقہ قاعدے کی طرف طلباء کی رہنمائی کرتا، جب وہ کسی ملک کی آب و ہوا اور اس کی پیداوار کے درمیان تعلق بتاتا، یا جب وہ متعدد مثالوں کی بنا

پر قواعد یا سائنس کا کوئی قاعدہ قائم کرنے کی کوشش کرتا ہے تو استقرائی یا استخراجی استنتاج کی ایسی تمام صورتوں میں ایک سوال کنندہ کی حیثیت سے مدرس کا مکمل ہی وہ چیز ہے جس کی مدد سے اس امر کا یقین کیا جاسکتا ہے کہ آیا طلباء حقیقت اور سچائی کی تلاش میں فاعلی حصہ لے رہے ہیں یا مدرس کے علم و تبحر کے محض منفعتی حصول کنندہ ہیں۔

پس صورتی اقدام کے تیسرے ذہین پر سوالات ایک اہم فریضہ انجام دینے جو کہ تقابل اور تضالاً بتجدید کا ہو گا اور سبق کو پیش کرنے کے دوسرے ذہین پر بھی وہ ایک اہم کام انجام دیں گے۔ بشرطیکہ مضمون زیر بحث اس کی اجازت دے نام نہاد ”بروزی“ پیشکش کو یعنی وہ جس میں کہ مواد کو سوچ کر خود کا لئے میں طلباء کی رہنمائی کی جاتی ہے زیادہ تر سوال و جواب پر مشتمل ہونا چاہیے لیکن جب پیشکش کی نوعیت بیانی ہوتی ہے تو سوالات کی کچھ زیادہ اہمیت نہیں ہوتی بعض اوقات نا تجربہ کار مدرسین کسی ایسی تاریخی یا جغرافیائی کھلی حقیقت کو اخذ کرنے کی بے سود کوشش کرتے ہیں جس کو کہ اس کی نوعیت کا لحاظ کرتے صاف صاف بتا دیا جانا چاہیے۔ بلاشبہ یہاں کسی واقعہ کو حقیقی طور پر مہیر پھیر سے پڑھانے میں جو کہ محض تفسیع اوقات ہے، اور کسی تقابل یا استنتاج کے بظاہر مہیر پھیر سے قائم کرنے میں جس سے کہ حقیقی طور پر وقت کی بچٹ ہو سکتی ہے، ایک غلط فہمی واقع ہو گئی ہے۔ طالب علم اپنے اندرونی شعور سے واقعات نہیں نکال سکتا لیکن یہ اندرونی شعور اس کو اس قابل بنا سکتا ہے کہ وہ ان واقعات کے درمیانی تعلق کو سمجھ سکے جن سے وہ واقف ہے۔

اچھے سوال کے علامات | تو پھر ایک اچھے سوال کے کون کون سے ضروری اوصاف ہیں؟ سب

سے پہلے اس کو چاہیے کہ وہ طالب علم کو حقیقی ذہنی فعالیت پر آمادہ کرنے وہ اس کے مشاہدہ کرتے یا درتھنے اور غور و تامل کرنے کا باعث ہو۔ اچھے سوال کی یہ ایک ہی اہم شرط ہے۔ لیکن اس سے علاوہ طور پر یہ فوراً مستخرج ہوتا ہے کہ سوالات کی تشکیل ایسی ہو کہ طلباء میں قیاس کرنے کی ہمت نہ پیدا ہو اور اس لیے عام طور پر ان کا جواب ”ہاں“ یا ”نہیں“ یا کسی اور ایک ہی لفظ سے نہ دیا جاسکے کیونکہ اسی قسم کے سوالات ہی طلباء کو ”قیاس اور گپ لڑانے کی“ ترغیب دیتے ہیں۔ لیکن اس قاعدہ کے اکثر مستثنیات ہو سکتے ہیں۔ بہترین مدرس بھی اکثر دفعہ یکے بعد دیگرے ایسے سوال کرتا ہے جس کے وہ صرف اثباتی جواب کا متوقع رہتا ہے۔ وہ اس قاعدہ پر غور کرنے کے لیے نہیں ٹھہرتا جو تدریس کی کتابوں میں درج ہے اور ایسا کرنا ہی اس کی دانشمندی ہے۔ اگر اس کی غرض مناسب طور پر پوری ہو جائے تو کافی ہے۔ دیگر یہ کہ عام طور پر محدود سوالات سے احتراز کرنا چاہیے لیکن اس کو بالکل ہی مطعون نہ ٹھہرایا جائے۔ ایک اہم ترکہ یہ ہے کہ جواب کو اتنا واضح اور صریح نہ ہونا چاہیے کہ وہ کسی ذہنی کوشش کا باعث ہی نہ ہو۔ اس سے ہمارا جو مطلب ہے اس کی ایک انتہائی مثال اس مدرس کی ہے جس نے اکیجن اور ہائیڈروجن کا ایک زبردست دھماکہ پیدا کرنے کے بعد لڑکوں سے دریافت کیا کہ آیا انہوں نے اس کی آواز سنی یا نہیں عقل سلیم بھی یہی کہتی ہے کہ سوالات کو ساری جماعت پر اچھی طرح پہلے ہوئے ہونا چاہیے نہ کہ چند ذہین افراد پر محدود۔ اور عموماً طلباء کو قبل از قبل یہ معلوم نہ ہونا چاہیے کہ سوال کا جواب کس طالب علم کو ادا کرنا ہے۔ بعض اوقات مختلف اور قواعد بھی بتائے جاتے ہیں مثلاً یہ کہ ہم سے کہا جاتا ہے کہ سوال کا اظہار صحیح طور پر کیا جانا چاہیے کہ اس کو واضح اور قابل فہم ہونا چاہیے

کہ اس کے الفاظ صاف اور مختصر ہونا چاہئیں کہ اس کو معین نہ کہ مبہم ہونا چاہیے اور یہ کہ اس کو خندہ پیشانی سے پوچھا جانا چاہیے۔ یہ ساری باتیں کافی صحیح ہیں لیکن قواعد کی ایسی پیچیدہ فوج مشکل ہی سے ضروری دکھائی دیتی ہے سو اس کے کہ جو غلطیاں ان سے متعلق ہیں و بیان کرنے کی نسبت سوالات کرنے میں زیادہ واقع ہوتی ہیں۔ اس امر پر کافی قوت کے ساتھ اصرار نہیں کیا جاسکتا کہ سوالات کرنے کا ایک ہی بہترین قاعدہ یہ ہے کہ اپنے طلباء کو مشاہدہ اور غور و تامل کرنے پر لگاؤ۔ کاتب الحروف اس قاعدہ پر اصرار کرتا ہے کیونکہ اس نے متعدد اچھے اسباق کی نکتہ چینی کرتے ہوئے لوگوں کو سنا ہے اور وہ بھی محض اس بناء پر کہ مدرس نے اتفاقاً تذکرہ صد قواعد میں سے ایک یا زیادہ کی خلاف ورزی کی تھی اگرچہ اس کے سوالات کا عام میلان دہشی اور غور و تامل کو اکسانا اور ابھارنا تھا۔

جوابات جو عمل کہ جواب کے ساتھ کیا جائے وہ سوال کرنے کے طریقہ سے کسی طرح کم اہم نہیں ہے۔ کوئی جواب بالکل صحیح یا بالکل غلط یا صحیح اور غلطی کا مجموعہ ہو سکتا ہے بلاشبہ جو جواب کہ بالکل صحیح ہو اس کے متعلق مدرس کو کوئی دقت پیش نہ آئیگی اور مایوس کن غلطیاں بہت ہی شاذ و نادر ہونا چاہئیں۔ ایک ایسے بچہ کے متعلق جس نے خط استوا کی قرینیت یہ کی ہو کہ وہ وحشی خانہ کا ایک بیر ہے جو دنیا کے اطراف گھوم رہا ہے ہمیں سوائے اس کے اور کچھ نہیں کرنا ہے کہ اس کی انتہائی جہالت و لاعلمی کا لحاظ کرتے ابتدا سے شروع کریں۔ نوجوان مدرس اکثر ایسے جوابوں کے ساتھ عمل کرنے میں ناکام رہتا ہے جو صحیح اور غلطی کا مجموعہ ہوتے ہیں، اور زیادہ تجربہ کار مدرس کی جدت پر بھی ایسے جوابوں سے بہت بار پڑتا ہے۔ بچہ

کے غور و فکر کرنے کے طریقے سے جو ذہن اور ہمدرد مدرس واقف ہوتا ہے اس کے لیے اس قسم کا جواب عموماً سبق آموز اور بعض اوقات حیران کن انکشاف ہوتا ہے۔ اُن غلط تصورات کا جو توجہ کی کمی یا طالب علم کے حافظہ کی غلطی یا خود اس کی ناقص توضیح یا شاید درسی کتاب کی زبان کی پیچیدگی کی وجہ قائم ہو جاتے ہیں۔ کسی تشریح کے بغیر ایسے جواب کو نامنظور کر دینے کا عمل صحیح طور پر نامناسب ہے۔ جن بچہ نے کہ خط استوا کو صرف ایک فرضی خط ہے جو دنیا کے اطراف کھینچا گیا ہے بتایا ہو اس کو سوالات کے ایک سلسلہ کے ذریعہ یہ بتانے کی ضرورت ہے کہ اس کی تعریف قابل ترمیم ہے۔ ایسے ہی موقع پر نام ہند سقراطی طریقہ سوال کی قدر و قیمت بلاشبہ بہت بڑھ جاتی ہے۔ یہ صحیح ہے کہ سقراط کی منطق اور مدرس کے سوالات کے درمیانی تشابہ میں اکثر دفعہ مبالغہ کیا گیا ہے جیسا کہ افلاطون کے مکالمہ میں بیان کیا گیا ہے اس فلسفی کا مقصد یہ ہوتا تھا کہ وہ خود سے سوال کرنے والوں پر ان کی عقلی کمزوری ثابت کر دے اور یہ بھی بتا دے کہ وہ مروجہ رائے کو سوچے سمجھے بغیر قبول کر لینے کے مرکب ہوتے تھے اور ایسا معلوم ہوتا ہے کہ سقراط کو اس چیز میں عجیب اطمینان حاصل ہوتا تھا کہ وہ اپنے شکاروں سے پہلے مناقصہ باتیں کہلو لیتا اور اس کے بعد انہیں تاریکی میں چھوڑ دیتا تھا۔ یہ مقصد مدرس کے مقصد سے بالکل جداگانہ ہے۔ لیکن اس فرق کے باوجود افلاطون کے آسان تر مکالمے اس مدرس کے لیے یقیناً بہت اچھے ہیں جو سوال کرنے کے فن میں کمال حاصل کرنے کی تمنا رکھتا ہو۔

جو کچھ بھی اوپر بیان کیا گیا وہ صرف ان غلطیوں پر منطبق کرنے کے منشا سے لکھا گیا ہے جو حقیقتاً سچے دل سے واقع ہوئی ہوں۔ بلاشبہ مدرس کو

اس قدر زود فہم ہونا چاہیے کہ وہ ایک صحیح غلطی اور لا پروا قیاس میں یا موضوع زیر بحث سے بالائی سے بچنے میں فرق کر سکے۔ آخر الذکر کے ساتھ وہ کیا عمل کریگا اس کا تعلق تدریس کی نسبت کرتے ضبط و تنظیم سے ہے ایسا ہی جو عادت کہ معمولی جوابوں کی غیر معمولی تعریف کرنے کی بعض اوقات ڈال لی جاتی ہے اس کا تعلق بھی اسی سے ہے۔

توضیح | زبانی تدریس میں ایک ذریعہ کی حیثیت سے سوالات کے جوہر وہ ہیں انہیں بیان کیا جا چکا ہے۔ اس امر کے متعلق شبہ کرنے کی کوئی وجہ نہیں ہے کہ ہماری تعلیمی کتابوں اور ہمارے ابتدائی مدارس کے عمل میں سوال و جواب کے طریقوں کو بہت زیادہ اہمیت دی گئی اور انہیں غلط طور پر استعمال کیا گیا ہے۔ برخلاف اس کے اعلیٰ مدارس میں مسلسل لکچر پر بالکل بھروسہ کرنے کا میلان شاید زیادہ جاری و ساری ہے تدریسی کمال و ہنرمندی کا ایک بہت بڑا جز تدریس کی ان دونوں صورتوں کی صحیح مقدار کے اشتراک پر مشتمل ہے۔ ریاضیاتی، سائنسک اور قواعدی تدریس میں جن میں ایک زینہ دوسرے زینہ سے اس کی وجہ بتلا لاہونگی باعث منطقی طور پر ملتا ہوا ہوتا ہے ایک با کمال مدرس خود بہت کم بولے گا اور اخذ بہت زیادہ کرائے گا لیکن ادب تاریخ اور بیانی جغرافیہ میں اور ان سارے اسیاق میں جو استنتاج کے ایک سلسلہ کی نسبت کرتے ایک با ترتیب بیان پر زیادہ مشتمل ہوتے ہیں سوالات کے استعمال کے حدود ان کی بڑی اہمیت کے باوجود زیادہ محدود ہوتے ہیں۔ نوجوان مدرسین کی کوششوں میں اکثر دفعہ وہ قسم کے تناقض غلطیاں پائی جاتی ہیں۔ جب کہ انہیں سوالات کرنا چاہیے لکچر دینے اور خود بولنے کی اور جب انہیں خود کسی بات کو واضح کرنی چاہیے اس کی حقیقت ہے

متعلق بچوں سے سوال کرنے کی جو مسلمہ طور پر اس چیز سے ناواقف ہیں یا خالذ صورت میں بہت کوئی نیا سبق نہیں بلکہ آموختہ کا اعادہ معلوم ہوتا ہے حقیقت حال یہ ہے کہ تدریس میں کسی چیز کو واضح اور صاف طور پر بیان کرنے کی قوت کسی قصہ کو اچھی طرح کہنے کی طلاقت اتنی ہی ضروری ہے جتنا کہ سوالات کرنے میں کمال۔ فضول اور غیر ضروری سوالات حقیقت میں ایک لبادہ ہوتے ہیں جو ایک قصہ گو کی حیثیت سے مدرس کی کمزوری کو ڈھانک دیتے ہیں۔ اس سے ہمارا منشا بلاشبہ کم اس کی تائید کرنا نہیں ہے۔ بہت سے اوراق ایسے ہوتے ہیں جن میں طلباء کو زیادہ تر بولنا چاہیے اور کوئی ایسا سبق نہیں ہو جس میں انہیں سنتے ہی رہنا چاہیے۔ یہاں جس نکتہ پر اصرار کیا جا رہا ہے وہ یہ ہے کہ موثر تدریس کا انحصار ایک بڑی حد تک واضح اور صاف توضیح کی قوت پر ہوتا ہے چونکہ لوگوں کی اس قوت میں بڑا اختلاف ہوتا ہے اس لیے نوجوان مدرسین کو اس کی تربیت اپنی آپ کرنی چاہیے کسی بیان کے سارے نکات ایک ترتیب سے بیان کیے جانے چاہئیں ”ہاں میں تم سے فلاں بات کہنا بھول گیا“ کے جیسے کلمے شاذ و نادر استعمال کیے جائیں ضروری نکات پر مناسب زور دیا جائے اور غالباً انہیں تختہ سیاہ پر بھی لکھا جائے مدرس کی زبان ایسی ہونی چاہیے کہ طالب علم اس کو سمجھ سکے اور اس کی آواز اور انداز تکلم اس کی زبان کی موثریت میں اضافہ کرے۔ ہر شخص ایک اچھا قصہ گو نہیں ہو سکتا۔ لیکن ہر شخص جو کہ اور طرح سے مدرس بننے کے قابل ہے وہ اس قوت کو کافی اچھی طرح حاصل کر سکتا ہے۔ بشرطیکہ وہ ان معمولی چیزوں پر مناسب توجہ دے آواز کی تربیت خاص اہمیت رکھتی ہے۔ خراب تلفظ بہت ہی لمبہ یا بہت ہی پست آواز اور آواز کی وہ پستی جو ہونٹوں زبان اور تالو کے ناقص

عمل سے پیدا ہوتی ہے ان سب کی اصلاح مناسب مشق کے ایک نظام کے ذریعے کی جانی چاہیئے۔

تحریری امتحانات | امتحان کا ذکر جنہیں کسی مدرسہ کی کارکردگی کی ایک عام ضمانت تصور کیا جاتا ہے ہم ایک علیحدہ باب

میں کریں گے۔ موضوع زیر بحث سے یہاں وہ اسی حد تک متعلق ہیں جہاں تک کہ وہ اُن وسائل میں سے ایک وسیلہ ہیں جنہیں مدرسہ کسی حاکم کے حکم کے بغیر تدریس کے حصول اعراض کے لیے کرتا ہے معمولی جماعتی امتحانات صریح طور پر ان اعتراضات سے بالاتر ہیں جو اُن امتحانوں پر کیے جاتے ہیں جن کی جانچ بیرونی ممتحن کرتے ہیں۔ یہ امتحانات سوال کرنے کا ایک کسی قدر زیادہ باقاعدہ اور انفرادی طریقہ تجسس ہے اور زبانی سوالات کے متعلق جو کچھ کہا گیا اس کے اکثر و بیشتر حصہ کا اطلاق مساوی قوت کے ساتھ مدرس کے تحریری امتحانات پر بھی ہوتا ہے۔

کب مفید ترمین ہیں | لیکن ان جماعتی امتحانوں کے متعلق بھی نصیحت کے چند الفاظ کا اضافہ کرنا مناسب معلوم ہوتا ہے۔ سب

سے پہلی بات یہ ہے کہ ان کی غرض و غایت کی پوری پوری تکمیل اُسی وقت ممکن معلوم ہوتی ہے جب کہ وہ باقاعدہ گیاں جن سے ایک امتحان گھرا ہوا ہوتا ہے کم سے کم کر دیے جائیں۔ اور اس کے لیے وہ شاید اسی وقت سچید موثر ہوتے ہیں جب کہ ان کے متعلق کوئی اعلان قبل از وقت نہیں کیا جاتا اور جب انہیں محض ایک ایسی مشق تصور کیا جاتا ہے جو طالب علم نے کاغذ پر مضمون زیر بحث سے متعلق اپنے علم کی حد تک کی ہو ثانیاً یہ کہ بشرطیکہ امتحانات کے یہی معنی لیے

۱۔ ریل کی تصنیف واضح گفتگو اور اچھی قراءت ملاحظہ ہو۔ براؤن کی کتاب آواز گیسٹ اور گفتگو وغیرہ ملاحظہ ہو۔

جائیں۔ کوئی معقول وجہ نہیں معلوم ہوئی کہ کیوں ایسے امتحانات متعدد بار نہ لئے جائیں لیکن جب روزمرہ کے کام سے انہیں خاص طور پر ہمیز کیا جائے اور بالخصوص اسکی اسپرٹ کو اُکسایا گیا ہو انہیں نسبتاً کم تعداد میں ہونا چاہیے۔ مثالاً یہ کہ چونکہ مدرس آموختہ اور ایک اوسط طالب علم کی توقع قابلیت سے واقف ہوتا ہے اس لیے پرچہ سوالات کی ترتیب کے وقت اس کو انتخاب و پسند کیلئے اتنے سوالات دینے کی ضرورت نہیں جتنے کہ عموماً ایک سرکاری یا پبلک امتحان میں دیے جاتے ہیں اگرچہ وہ اس امر کا اطمینان کر لیکے کہ مختلف صلاحیتوں اور مختلف دلچسپیوں کے طلباء کے لئے بھی کوئی نہ کوئی مناسب و موزوں چیز انجام دینے کی ہے۔ ہاں اگر انہوں نے کاملی کی ہو تو اور بات ہے۔ سب سے آخر میں یہ امر قابل یادداشت ہے کہ امتحانی پرچہ کو ایک ہی نشست میں مرتب کرنا عموماً نامناسب ہے تاوقتیکہ مدرس کا بہت ہی قوی ماحفظہ نہ ہو ایسے پرچہ میں تدریسی نصاب کے بعض دلچسپ ترین اور اہم ترین حصوں کے متروک ہو جانے کا اور ایسے نکات پر زور دینے کا میلان ہوتا ہے جن میں آسانی سوال کی شکل اختیار کر لینے کی بڑی خوبی ہوتی ہے۔ اس کے علاوہ سوالات کی نوعیت بھی معمولی قسم کی ہوتی ہے جن میں مدرسین کے بہترین اوصاف کی جھلک نہیں پائی جاتی۔ تجربہ کار متحین کا اس امر پر اجتماع ہے کہ بہترین سوالات وہ ہوتے ہیں جو حقیقی تدریس کے دوران میں سوچائی دیتے ہیں کیونکہ ان میں متعلقہ امور کی طرف رجوع ہونے کا اور تربیت کے ایک حقیقی ذریعہ بننے کا زیادہ امکان ہے۔

دانش مندانہ تنظیم کے تحت معمولی جماعتی امتحانات عقلی فعلیت کو ابھارنے کے قوی وسائل ہیں۔ اس کی خاص وجہ یہ ہے کہ یہ طالب علم

کے لیے صحیح قسم کا موقع فراہم کرتے ہیں تاکہ وہ اپنے محصلہ علم کو منطبق کر سکے۔ اکثر دفعہ ایک امتحان ”صوری اقدام“ کے آخری زینہ کی تکمیل کا ایک مناسب ذریعہ ہو سکتا ہے خصوصاً جبکہ سوالات آموختہ کے محض اعادے سے بڑھ کر کسی اور چیز کا مطالبہ کریں۔

تحریری مشق

جب سے کہ طالب علم اپنے خیالات کا اظہار کاغذ پر کافی آسانی سے کرنے کے قابل ہو جائے یعنی ابتدائی مدرسہ کی اعلیٰ جماعتوں میں اور ثانوی مدرسہ کی ساری جماعتوں میں تحریری مشقیں مدرسہ کے کام کے ایک اہم پہلو ہوتے ہیں جتنی امتحانوں کی طرح انہیں کسی تدریسی بحث کے ”انطباق“ کے زینہ کے مساوی تصور کیا جاسکتا ہے لیکن ان مشقوں کی تعداد کا تعین مضمون اور طالب علم کی عمر کے لحاظ سے مختلف ہوگا۔ مثلاً انہیں تالیف کی تدریس کی نسبت کرتے ریاضی کی تدریس کا ایک زیادہ مستقل عنصر ہونا چاہیے اور کم سن طلباء کی نسبت کرتے بڑی عمر کے طلباء کے لیے انہیں زیادہ آزادی سے استعمال کیا جائیگا۔ اکثر دفعہ تحریری مشق سے اس چیز کا اندازہ نہیں لگتا کہ ایک گیارہ یا بارہ سالہ لڑکے نے کسی سبق کو کس حد تک سمجھا اور اپنا بنالیا ہے کیونکہ اس کی بہت سی غلطیوں کا سبب غالباً لاعلمی یا غلط فہمی نہیں بلکہ اپنے خیالات کو ضبط تحریر میں لانے کی جہاز میں کمی ہوتی ہے۔

تصحیح مشقوں کی

تدریسی عمل کی تفصیلات کے منجملہ تحریری مشقوں کی تصحیح بھی ایک ہے جس پر کم از کم بڑے مدرسوں کی حد تک احتیاط سے غور کرنا چاہیے اگرچہ اس مشکل کا حل کسی ہر اصول کی نسبت کرتے عقل سلیم پر زیادہ تر منحصر ہے۔ مشقی بیانیوں کے ڈھیریں

کی تفصیلی نظر ثانی جسمانی اور ذہنی اعتبار سے ایک تھکان آور عمل ہے اور اس لیے ہمیں اس امر کا اطمینان کر لینا چاہیے کہ اس نوعیت کا کام صرف اسی قدر کیا جائے جتنا کہ یقینی طور پر منفعت بخش ہو اگر مدرس کو اس چیز کا واجبہ طور پر یقین بھی ہو کہ اس کے طلباء اس کی تصحیح پر کامل غور و خوض سے توجہ دیں گے تب بھی اس منفعت کو ایک بہت بڑی قیمت پر خریدنا ہے جبکہ میکا کی محنت سے ٹھک کر اور سہت ہو کر وہ حقیقی تدریس کے کام کو انجام دینے در سہ آتا ہے لیکن کمسن طلباء کی صورت میں ہمیں اس بات کا یقین ہے کہ اس کی محنت ساری نہیں تو اس کا ایک معتد بہ حصہ ضرور ضائع ہو جائے گا۔ فرض شناسی کی یہ ایک حیرت انگیز حرکت ہے کہ خواہ مدرس کو اس کی تکلیف کا کافی معاوضہ ملے یا نہ ملے وہ بچہ کی ہر غلطی پر سرخی سے نشان لگا دیتا ہے۔ اس کے علاوہ کم از کم ایک عام نوعیت کی غلطی یعنی املا کے متعلق اس قسم کی منفی تدریس کی قدر و قیمت کو ایک بڑی حد تک بجا طور پر مشتبہ تصور کیا جاسکتا ہے۔ خراب املا کا صحیح علاج وہ مشق ہے جو کسی لفظ کے صحیح شکل کو مثبت طور پر نقش کر دیتی ہے یعنی پڑھنے اور دیکھ کر لکھنے کی مشق۔

ناہم تصحیح کی ایک بڑی تعداد ضروری ہے بحیثیت مجموعی یہ کہا جاسکتا ہے کہ کوئی تصحیح اتنی مفید و موثر نہیں ہوتی جتنی کہ خود غلطی کرنے والے کی تصحیح۔ اور اس لئے سب سے پہلے اسی سے اپنی غلطیوں کو نشان لگانے کا مطالعہ کیا جانا چاہیے۔ بعض مدرسین کا کافی تشفی بخش نتائج کے ساتھ بچوں سے ایک دوسرے کی تصحیح کراتے ہیں۔ ایسے ذرائع سے جن میں خاص خاص حالات کے پیش نظر تبدیل و ترمیم کی گئی ہو مدرس کی مشقت کو بالآخر بہت کچھ گھٹا دیا جاسکتا ہے۔

آخری دو بحث یعنی امتحانات اور مشقیں فطری طور پر ہمساری

رہنمائی نشانات دینے کے طریقہ پر مختصر غور کرنے کی طرف کرتے ہیں۔ یہ ایک ایسا موضوع ہے جو اُن مدرسین کے لئے جو روزمرہ کے کمال کے عاشق ہیں ایک حقیقی کشش رکھتا ہے۔ بعض مدارس میں روزانہ مشقوں کے لئے نشانات دینا ایک قاعدہ بن گیا ہے۔ جو مدرس اس قسم کی امداد سے بے نیاز ہو سکتا ہے اس کو ضرور ایسا ہی کرنا چاہیے کیونکہ یہ طریقہ مدرس کو نشانات دینے والی مشین کے درجہ تک گھٹا دیتا مدرس کی اعصابی زندگی پر بار ڈالتا اور قابلیت و افام کے تلازم کو بہت زیادہ مستقل تفصیل اور مداخلت کنندہ کر دیتا ہے۔ لیکن چھوٹے بچوں کی حالت ایک اہم مستثنیات میں سے ہے خصوصاً جب کہ وہ لکھنے یا حساب جوڑ کے سے میکا کی اعمال میں مشغول ہوں۔ کیونکہ ایسی صورتوں میں جنہیں جو دلچسپی بھی کہ ابھار جائے اس کا خارجی نوعیت کا ہونا ضروری ہے۔ نشانات کا دینا محنت و مشقت کے لئے ایک موثر و غیر نقصاں رساں ہمیز کا کام دے سکتا ہے لیکن عموماً غیر معمولی خوبی و قابلیت کی مشقوں کی جماعت کے دیواروں پر تمائش کے جیسے وسائل نشانات دینے کے محنت طلب نظام کے مقابلہ کو پورا کرتے معلوم ہوتے ہیں اور بہت کم قابل اعتراض ہیں۔

امتحانات کی صورت کچھ اور ہی ہے یہاں نشانات کے ذریعہ جانت بند ہی کرنا ایک صریح ضرورت ہے جو ہر مدرس پر لاحق ہوتی ہے۔ اس سلسلہ میں اقام اقام کے دلچسپ نکات بحث کے لئے درپیش ہو جاتے

۱۔ بلاشبہ ایسے امور کے متعلق آراء میں اختلاف ہوتا ہے مثلاً مقررہ اکثرولیس کی محکمہ چینی مسئلہ نظام تعلیم انگلستان کی قوت کو تسلیم کرنے کے باوجود (جو من خط طریقہ تعلیم انگلستان) ”اعدا میں سرچنے“ کی عادت کو مدرسین کے لئے صحت مند تصور کرتے معلوم ہوتے ہیں۔ تعلیم کے عمل میں ”منبرات دینے پر“ ان کا مضمون ملاحظہ ہو۔

ہیں لیکن امتحان کے مخصوص مضمون، سوال کے ڈھنگ اور متحین کی شخصی پسند و ترجیح پر اتنا کچھ منحصر ہوتا ہے کہ ایک عام بحث مشکل ہو جاتی ہے۔ کیا مفروضہ نشانات کا قرار دیا اور اس کے بعد غلطیوں کے نشانات کا منہا کر دینا بہترین ہے یا سوالات کو چھوٹے چھوٹے سوالات میں منقسم کر دینا اور اس کے بعد ہر صحیح جواب کے لئے نشانات دینا بہترین ہے یا عام تاثر کے اعتبار سے نشانات دینا یا مندرجہ صدر پہلی اور دوسری ترکیب کو کمزوری ترکیب کے ساتھ ملا دینا بہترین ہے۔ ایسے سوالات کا کوئی عام جواب نہیں دیا جاسکتا۔ پھر کیا ہم مناسب خزانے کے ساتھ اس امر کا اظہار کر سکتے ہیں کہ ہم نے صحت کے کس درجہ تک امیدواروں کی جماعت بندی کی ہے عام مفروضہ تو یہی ہے کہ اگر تیس امیدوار ہوں تو ہم قابلیت کے میں تائیس درجوں کو معلوم کر سکتے ہیں۔ اس قسم کی چیزیں بعض اوقات ریاضیاتی مضامین میں ممکن ہو سکتی ہے لیکن ادبی اور حکایتی کام کو اتنی صحت کے ساتھ جانچنا یقینی طور پر محض دہوکہ کہا جاسکتا ہے۔ حقیقت میں ایسی صحت ناقابل حصول ہے۔ غالباً یہ کہنا کافی صحیح ہے کہ ایک بڑے امتحان میں ہم امیدواروں کے درمیان قابلیت کے چار پانچ درجے معلوم کر سکتے ہیں۔ یقیناً بہت ہی کم متحین اس درجوں کو تسلیم کریں گے اور یہ کہنا کہ ہم سو درجے معلوم کر سکتے ہیں مضحکہ خیز ہے۔

نوٹ یعنی اقتباس لینے کا فن جس میں مواد پیش نظر کے تجزیہ کی قابلیت اور اس کے ضروری پہلوؤں میں تمیز کھنڈ

نوٹ بک

کی قابلیت مضمون ہے اتنا ہی مشکل ہے جتنا کہ وہ اہم ہے اس کے لئے
 ایسی ترتیب اور مشق درکار ہے اس لئے اس کو تدریجی مدارج میں احتیاط
 سے سکھانا چاہیئے۔ جب سے کہ طالب علم کا فیضیت سے لکھنے کے قابل
 ہو جائے بعض مضامین کے لئے نوٹ بک کا رکھنا ضروری ہو جائے گا
 مثلاً زبان اور تاریخ لیکن کئی سال تک اس نوٹ بک کی مشمولات مشکل
 اس کے غور و فکر کا نتیجہ ہو سکتی ہیں۔ اس کو اجازت دی جائے کہ وہ کسی
 مناسب و موزوں اندراج کی تجویز پیش کرے لیکن مدرس کو اس کو درست
 کرنا اور اندراج کے ہونے تک معین طور پر ٹھہر جانا ہوگا۔ بعض اوقات بہترین
 نوٹس جو مرتب کئے جاسکتے ہیں معین سوالات کے ایک سلسلہ پر مشتمل ہوں گے
 جن کا جواب زبانی یا تحریری طور پر دیا جاسکتا ہے اور جو سبق کے نمایاں
 نکات کو تازہ کرنے میں مدد دیتے ہیں۔ جوں جوں زمانہ گزرتا جائے اچھے
 نوٹس مرتب کرنے کا زیادہ بار طالب علم پر ڈالا جائے۔ یہاں تک کہ ناکافی
 مدرسہ کی مدت کے آخری سالوں میں اس کو نہ صرف لکچروں اور سبقوں کے
 بلکہ اپنے خاص مضامین کی معیاری کتابوں کا اقتباس بھی مرتب کرنے
 میں اچھی خاصی مہارت حاصل ہو جانی چاہیئے۔

نوٹ بک کی مشمولات مضمون اور اس کے متعلقہ درسی کتاب کے
 لحاظ سے مختلف ہوں گی مثلاً کسی غیر زبان کی ابتدائی تدریس میں یہ نوٹ
 بک قواعد اور ذخیرہ الفاظ کے خلاصہ پر ریاضی میں ضابطوں اور تقریروں پر
 مشتمل ہوگی۔ تاریخ میں غالباً ایک درسی کتاب ایک زیادہ تفصیلی بیان کے
 کے ساتھ ایک باقاعدہ خاکہ مہیا کرے گی اور ایسی حالت میں نوٹ بک
 اہم واقعات کے متعلق مزید معلومات کے لئے محفوظ رہے گی۔

درسی کتب | تدریس کے فن میں درسی کتب کا صحیح استعمال بہت عملی

اہمیت رکھتا ہے قدیم زمانہ میں جب کہ مدرس اپنے میز کے سامنے بیٹھ کر طلباء سے انفرادی طور پر سبق شانے کو کہتا تھا درسی کتاب تدریس کا اصلی ذریعہ ہوتی تھی لیکن اب بچوں کو اجتماعی طور پر جماعتوں کی شکل میں تعلیم دی جاتی یا زبانی سبق پر عموماً بہرہ دہ کیا جاتا ہے اور اس سبق نے ایک بڑی حد تک درسی کتاب کی جگہ لے لی ہے۔ بعض ماہرین کہتے ہیں کہ یہ تبدیلی بہت متجاوز ہو گئی اور طنزاً کہا جاتا ہے کہ پہلے زمانہ میں طلباء اپنا سبق یاد کرتے اور مدرس کو سنایا کرتے تھے لیکن اب مدرس سبق یاد کرتا اور طلباء کو سناتا ہے۔ یہاں جس خطرہ کی طرف اشارہ کیا گیا ہے وہ یقینی طور پر حقیقی ہے واقعی اس چیز کو واضح طور پر تسلیم کیا جانا چاہیے کہ طلباء کی عمر اور مضموں کی نوعیت کی اعتبار سے تدریس میں درسی کتاب کا کام مختلف ہونا چاہیے۔ تا وقتیکہ طالب علم صاف اور رواں پڑھنے کے قابل نہ ہو وہ ایک آسان ”درسیہ“ اور غالباً حجابی مشقوں کے ایک واضح مجموعہ کے سوا درسی کتاب کو استعمال ہی نہیں کر سکتا۔ اس لئے ابتدائی مدرسہ کی ذیلی جماعتوں میں تدریس تقریباً تمام تر زبانی ہوگی۔ ابتدائی مدرسہ کی اعلیٰ جماعتوں میں اور ثانوی مدرسہ کے سارے وسطانی درجوں میں طلباء کو کتابوں کا استعمال کرنا سیکھنا چاہیے۔ اگرچہ اس نوبت پر درسی کتاب کو مدرس کے سبق کے ماتحت اور اضافی تصور کیا جائے۔ اعلیٰ تر جماعتوں میں جبکہ سچے طالب علم کے درجہ کو پہنچ رہا ہو کتابوں کا مطالعہ ایک بڑی حد تک زبانی تدریس کی جگہ لے لیگا اور مدرس کا کام ہمیشہ سے زیادہ اُبھارنے اور رہنمائی کرنے تک محدود ہو جائے گا یہہ ایک ایسی حقیقت ہے جس کو اعلیٰ درسی کتب (مقابلہ ابتدائی درسی کتب)

کی ترتیب سے گہرا تعلق ہونا چاہیے جب آخر کار جامعہ کا درجہ آجائے تو یہ رائے غور و خوص کے بعد نظر ہر کی گئی ہے کہ بعض مضامین کے کم از کم قابل طلبہ کے لئے صوری نوعیت کی زبانی تدریس کو ترک کر دیا جاسکتا ہے۔

ایک اچھی درسی کتاب کے اوصاف

ایک اچھی درسی کتاب میں کون کون سے صریح امور کی ضرورت ہے انہیں باسانی بیان کیا جاسکتا ہے۔ اس کی طباعت صاف اور واضح ہونی چاہئے کاغذ اچھا اور کتابت

مناسب و موزوں قلم میں ہو۔ اس کی جلد مضبوط ہونی چاہئے۔ اس کے بیانات کم از کم صحیح ہو اور اس کی زبان ایسی ہونی چاہئے کہ ہر طالب علم اس کو آسانی سمجھ سکے۔ اور اگر توضیحات یعنی تصاویر دی گئی ہیں تو انہیں اپنی معلّٰی غرض کو پورا کرنا چاہئے یعنی درسی کتاب کے مضمون کو واضح کرنا ان واضح ضروریات کو بعض اوقات کس قدر لاپرواہی کے ساتھ نظر انداز کیا جاتا ہے صرف ان حضرات کو علم ہے جن کی قسمت میں درسی کتب کو خاص احتیاط سے جانچنے کا کام لکھا ہے۔ یہ سوال کہ ایک بہترین درسی کتاب ایک درجہ اعلیٰ کا ہر مضمون مرتب کر سکتا ہے یا مستند مبداؤں سے مدد حاصل کرنے کے بعد ایک تجربہ کار مدرس ایک ایسا سوال ہے کہ جس کے متعلق کوئی قاعدہ مناسب طور پر قائم نہیں کیا جاسکتا۔ اگر کسی شخص میں ہر مضمون ہونے کے قابلیت کے علاوہ کسی مبتدی کو اچھی طرح سمجھانے کی ہنرمندی بھی ہو جیسا کہ پروفیسر کیلے آجہانی میں معنی تو اس کی کتاب کو ایک وسیع مقبولیت کا حاصل ہونا یقینی ہے۔

دارالمنور یونیورسٹی میں پروفیسر شوک آجہانی کے مضمون ”گلچر دئے کے خلاف گلچر“ سے مقابلہ کیجئے

لیکن کسی ادنیٰ یا وسطانی درجہ کا مدرس کسی کتاب کو زیادہ تر اس نقطہ نظر سے جانچے گا کہ وہ اس کی زبانی تدریس میں کس حد تک عملی افادت کے قابل ہے اگرچہ وہ کسی ایسی تالیف کو استعمال کرنے میں پس و پیش کرے گا جو درجہ اعلیٰ کے مباداؤں پر مبنی نہ ہو۔ حقیقتاً اسی نقطہ نظر کے لحاظ سے ایک موزوں درسی کتاب کے کم ظاہر اوصاف تبدیل ہو جائیں گے۔ مہمیدی بیانات، مضمون پڑھانے کے متعلق ہدایات اور اس سارے مواد کو جس کا تعلق درس سے ہونا شرین کے گشتی مراسلے یا پرچے میں ہونا چاہیے نہ کہ خود درسی کتاب میں اس کے علاوہ جو کتاب کہ جماعت کے استعمال کے لئے ہوگی وہ اس کتاب سے جو خانگی طالب علم کے لئے ہو ایک اہم درجہ تک مختلف ہوگی۔ تشریحوں اور تحفہ داری خلاصوں کو جو ثانی الذکر کے لئے موزوں تصور ہوتے ہیں اول الذکر میں کوئی جگہ نہ دی جائے گی۔ علاوہ بریں اگر مدرس کسی کتاب کا انتخاب کرتے وقت کسی امتحان کے لئے ایسی کتاب کی موزونیت کو دیکھ کر اس کو منتخب کرنے مجبور ہو جائے تو اس حقیقت کو طلباء سے پوشیدہ رکھنا چاہیے۔ ہمارے ”کسفر و ڈو کیمریج“ کی جزا فیہ ”سٹریٹیکٹ“ ”تاریخیں“ ”جنوبی کنسٹنٹن“ کے جوہر مقابلہ اور ”میک“ کی سائنس کی کتابیں ہماری تعلیمی مشنری پرائسوس کے ساتھ عود و تامل کرنے کے لئے غذا بہم پہنچاتے ہیں۔

یہاں تدریس کے ہر شعبہ کی ایک اچھی درسی کتاب کے اوصاف پر کمال نظر ثانی کرنا بیجا ہو گا کچھ تو اس لئے کہ ان باتوں کو پھر دہرانا ہو گا جنہیں بیان کر دیا گیا ہے اور کچھ اس لئے کہ اس میں ایسے سوالات پیدا ہو جائیں گے جن کا جواب تخصیص ہی دے سکتے ہیں اور جو ایک ہی مصنف کے بس کے نہیں ہیں چند مثالوں کو کافی ہو جانا چاہیے کس طلباء کا ایک اچھا مدرس عموماً

حساب یا جبر و مقابلہ کی ایک ایسی درسی کتاب کا انتخاب کرے گا جس میں مشقوں کے بہت سے مختلف منظم سلسلے ہوں۔ وہ اس بات کو ترجیح دے گا کہ سارے تشریحی و توضیحی مواد کو زبانِ سبق کا موضوع ہونا چاہیے وہ اپنے طلباء کی مدد کرے گا کہ وہ خود واقعات اور اصولوں کے خلاصے مرتب کریں اور وہ اسباق میں تقسیم کرنے کے عمل کو انفرادی مدرس کے حدود میں بیجا مداخلت تصور کر کے اس کا بُرا مانے لگا۔ مشقوں کو نہ صرف ابتدائی نصاب ہی کے لئے کافی ہونا چاہیے بلکہ دور اور اعادے کے لئے بھی ان کا کافی تعداد میں ہونا ضروری ہے۔ کتاب کو کسی قصہ کی کتاب کی طرح سلسلہ وار نہیں پڑھایا جائیگا بلکہ مدرسہ سوالوں کا انتخاب کرے گا جو اُس وقت اس کی عرض کو پورا کرنے کے لئے بہترین ہو۔ مختصر یہ کہ کتاب مدرس کی مالک نہیں بلکہ اس کی لازمہ ہوگی۔ بلاتہ علم ہندسہ کی کسی درسی کتاب کا انتخاب سب سے پہلے مدرس کے اس خاص نقطہ نظر پر منحصر ہوگا جو نصاب کی مشمولات اور اس کی ترتیب سے متعلق ہے۔ لیکن ہر حالت میں وہ یہ چاہیگا کہ شکلیں واضح اور اچھی ہوں، ثبوت کے اقدام واضح طور پر ترتیب دیئے ہوں اور یہ کہ علم ہندسہ کی زبان میں اکثر الفاظ کو جو مختصر کر کے لکھا جاتا ہے اس کو دوجہی حدود میں رکھا جائے یہاں بھی وہ مروجہ منظم ترتیب سے مطمئن ہو جائے گا۔ اگرچہ وہ ابتدا ہی میں سارے اصولوں اور تعریفوں کو ازبر کر لینے طلباء کو مجبور نہ کرے گا تاہم اگر یہ عمدگی کے ساتھ کیجا کر دیئے جائیں تو اس کو کوئی اعتراض نہ ہو گا تاکہ مروجہ پران کا حوالہ دیا جاسکے۔ مبتدیوں کے لئے جغرافیہ کی درسی کتاب ناگزیر ہے لہذا دیر کا ایک مجموعہ ہوگی اور بڑی عمر کے طلباء کے لئے خاکوں اور نقشوں کا مجموعہ جو غیر ضروری ناموں کے ہجوم سے معرا ہو اور جو طالب علم کی بصائر

پر ترجمانہ لحاظ کر کے طبع کی گئی ہو۔ جغرافیہ کی معمولی جماعتی کتابیں ایسے مواد سے پُر ہوتی ہیں جس کو نقشہ کے ذریعہ حاصل کیا جاسکتا ہے اور کیا بھی جانا چاہیے۔ اس لئے ان کی افادت کو مشتبہ نظر سے دیکھنا بیجا نہ ہوگا۔ اسی طرح تاریخ کے اسباق کے لفظ کی ایک بہترین امداد اہم واقعات کا خاکہ ہو سکتی ہے جس کو تاریخ واری ترتیب دیا گیا ہو اور جو حافظہ کی امداد اور فوری حوالہ کے لئے ایک اچھا اسکیم ہوگی۔ باقی کے لئے تاریخ اور جغرافیہ کا مدرس اپنی قوت بیاہنیہ پر اور مدرسہ کے کتب خانہ کی مشمولات پر بھروسہ کرنے کو ترجیح دے گا۔ علم طبعی کی تدریس میں کتابوں کا کام اور بھی کم اہم ہو جائے گا۔ واقعات اور اصولوں کا ایک مختصر خلاصہ ہی جو کہ نوٹس کی شکل میں دیا جاسکتا ہو وہ چیز ہے جس کی سخت ضرورت ہے لیکن اگر موضوع زیر بحث امدادی مسائل کے حل کا مطالبہ کرے تو ایسی صورت میں ان کا ایک مجموعہ مفید ہو سکتا ہے۔ ساتویں باب میں انگریزی اور غیر زبانوں کی تدریس کے حدود کے متعلق جو کچھ کہا گیا اس کے بعد ہم کو یہاں موزوں درسی کتابوں کے مثلاً کے متعلق بحث کرنے کی کوئی ضرورت نہیں۔ صرف اتنا کہہ دینے کی ضرورت ہے کہ ایک مدرسہ قواعد کو چاہیے کہ وہ محض ضروری امور کو بے انتہا واضح کر دے اور مستثنیٰ ترکیبوں کو ضمیموں اور زیر حاشیوں پر ڈال دے اور یہ کہ فرہنگ کا استعمال لغت کے استعمال کے لئے ایک آرام دہ ذینہ ہے۔

مدارس کتب خانہ | درسی کتب کے موضوع سے مدارس کتب خانہ جات کے وسیع تر موضوع کا ایسا ہوتا ہے زبانہ کی ایک اُمید افزا کیفیت یہ ہے کہ اب ہر درجہ کے مدرسہ کے لئے

کتب خانہ کی اہمیت نہیں بلکہ ضرورت کو جتنا مکمل طور پر سمجھا جا رہا ہے اس سے پہلے کبھی نہیں ہوا تھا وہ زمانہ گیا جبکہ صرف ایک کتاب ہو ”نازک آقباسات“ کے سلسلہ پر مشتمل ہوتی تھی جو شاید اپنی حد تک بہترین ہوتے تھے لیکن جنہیں کوئی تسلسل نہ ہونے کی وجہ سے کوئی تشکیلی قدر قیمت نہ ہوتی تھی، کسی بچہ کی ادبی ساز و سامان کے لئے کافی متصور ہوتی تھی۔ اب اس امر کو عام طور پر سمجھ لیا گیا ہے کہ اس چیز کی تربیت یافتہ بصیرت کے بغیر کہ کوئی چیز ٹھہرنے کے لئے بہترین ہے محض پڑھ لینے کی قابلیت ایک مثبتہ برکت ہی اور اس لئے کتب خانہ ہر مدرسہ کے ساز و سامان کا ایک ضروری جز ہے۔ ایسے کتب خانہ میں کم از کم چھ شعبے ہونے چاہئیں، قصے اور کہانیاں، تاریخ، سوانح، سفرنامے، عام سائنس اور نظم اور ہر شعبہ میں مختلف عمروں کے طلباء کی ضروریات کو ملحوظ رکھا جائے۔ حوالہ جات کی مفید کتابوں کا بھی ایک مجموعہ ہونا چاہیے۔ کم از کم چند اچھے نقات اور ایک بڑا نقشہ جن کا استعمال بڑی عمر کے طلباء کو سکھایا جائے۔ مدد اسی کتب خانہ اور جماعتی کتب خانہ میں ایک معنی خیز امتیاز پیدا کیا جاسکتا ہے۔ ثانی الذکر کو ایسی کتابوں پر جو تدریسی نصاب اور معمولی درسی کتب کو اعداد دینے کا کام انجام دے سکیں، بعض اور درسی کتب پر جو حوالہ کے لئے مفید ہوں اور سفرنامہ، سوانح اور قصوں کی ایسی کتابوں پر مشتمل ہونا چاہیے جو ایک ذہین طالب علم کو اس قابل بنادیں کہ وہ اپنے تفسیری مطالعہ کو مدرسہ کے اسباق کے ساتھ مربوط کر سکے۔

توضیحات | توضیحات کی اصطلاح عموماً اُن تصاویر اور خاکوں کے لئے استعمال کی جاتی ہے جو کتابوں کو مزین کرتے ہیں۔ اور مثالوں، تقابل اور اُن متشابہ مثالوں کے لئے بھی استعمال کی جاتی ہے جو

کسی دلیل کے افذکرانے یا کسی بیان کو زندہ کرنے کے لئے مستقل ہوتے ہیں لیکن ایسا معلوم ہوتا ہے کہ اس لفظ نے مدرسین میں وسیع تر معنی حاصل کر لئے ہیں کیونکہ ان کے پاس ارضیاتی نمونہ، کیمیائی اور طبیعی آلات اور تختہ سیاہ کے خاکے بھی اس کے معنی میں داخل ہیں۔ مختصر یہ کہ ہر وہ چیز جو پڑھنے والے کے حواس یا تخیل کو اپنی طرف ملتفت کر کے کسی بیان یا دلیل پر روشنی ڈالتی ہو اس میں شامل ہے۔ ہم یہاں اس وسیع تر معنی میں اس لفظ کو استعمال کریں گے۔

اقسام | ان مختلف قسم کی توضیحات کو متناک کہ وہ غل تخیل کے لئے کم یا زیادہ گنجائش چھوڑتے ہیں ایک قسم کے سلسلہ میں ترتیب دیا جاسکتا ہے۔ سب سے پہلے حقیقی اشیا ہیں جو کوئی گنجائش نہیں چھوڑتے۔ ثانیاً نمونے یا اشیا کے ٹھوس نمائندے ہیں جو کسی قدر گنجائش چھوڑتے ہیں۔ ثانیاً معمولی نقادیری یا عکسی نقادیری نمائندے ہیں جن میں زیادہ گنجائش ہوتی ہے۔ رابعاً نقش کشی کے خاکے اور دوسرے خاکے ہیں جن میں اور بھی زیادہ گنجائش ہوتی ہے اور خاماً تقریری تقابل ہے جو ہر چیز طالب علم کے تخیل پر چھوڑ دیتا ہے۔

مختلف مضامین میں | ان کی اضافی اہمیت مضمون اور طالب علم کے نشوونما کے درجہ کے مطابق مختلف ہو گئی ہیں۔

ان کا استعمال

اباقت میں ان خصوصاً عام اشیا اور ابتدائی سائنس کے اباقت میں ان کی نوعیت ہی کے اعتبار سے حقیقی چیز کی عموماً پیش کرنا چاہیے کیونکہ اس مشق کی ایک ضروری اور اصلی غرض وعایت ہے جو اس چیز کو احتیاط کے ساتھ مشاہدہ کرنے کی اور جو کچھ اس نے دیکھا ہے اس کو بیان کرنے کی تربیت دینا ہے۔ تیلاخ اور جغرافیہ کی توضیح بھی جس حد تک کہ ان کی تدریس مدارس میں سیر و تفریح کے

ذریعہ ہوتی ہے اسی طرح کی جاتی ہے۔ لیکن یہاں مدرس کو زیادہ تر نمونوں
تصویروں نقشوں اور خاکوں پر بچہ کے تخیل کے مددگاروں کی حیثیت سے
بھروسہ کرنا ہوتا ہے۔

لیکن مخصوص مضامین کے قطع نظر تعلیم کے آخری
مدارج کی نسبت کرتے ابتدائی مدارج میں
بحیثیت مجموعی جو اس کو بالراست بہت زیادہ
ملفت کیا جاتا ہے مدرسہ صبیان یا کنگڈر
اور مختلف مدارج پر
ان کا استعمال

گارتنی درجہ میں کوئی سبق ایسا نہیں ہوتا جس کو ایسی چیزوں کے استعمال
کے بغیر نہیں دیکھا اور چھوڑا جاسکتا ہو صحیح طور پر پڑھایا جائے۔ ابتدائی اور
ادنی ثانوی مدارج میں بھی مقبول توضیحات نہایت اہم ہوتی ہیں اگرچہ اس
زمانہ میں طالب علم کی تخیلی اور تصویری قوتوں کے استعمال کا روز افزوں
مطالبہ کیا جاتا ہے۔ اس زمانہ کے بعد ان کی اہمیت گھٹ جاتی ہے
یاد یہ کہ وہ ناقابل استفادہ ہو جاتی ہیں کیونکہ اب ایسے خطوں اور حصوں
کی سیر شروع ہو جاتی ہے جہاں ان سے کوئی مدد نہیں مل سکتی مثلاً تاملی
نظم و ستوری تاریخ و قس علی ہذا۔ تاہم انہیں حتی الامکان ہر درجہ اور ہر
مضمون میں استعمال کرنا چاہیے۔ مجرد امور کا کوئی طالب علم ایسا نہیں ہے
جو برضا مندی اس بات کا اقبال نہ کرے گا کہ آنکھوں کو ایک مناسب
و موزوں چیز کا ملفت کر لینا ایک خوش کن امداد ہوتی ہے۔

بہت سی دوسری اچھی چیزوں کی طرح
مبالغہ کی طرف سے احتیاط
توضیحات کو بھی ضرورت سے زیادہ

ملاحظات کی جدید درسی کتب اس کی مثال ہیں جس کے ممول اور بالادہ بین کی دینی کتاب بالاضطرار

استعمال کیا جاسکتا ہے۔ خصوصاً ہمارے کلمتہ المعلمین میں ایک ایسی چیز کو جو حقیقتاً ایک ذریعہ ہے مقصد کے اعلیٰ درجہ تک پہنچانے کا میلان پیدا ہو گیا ہے۔ اس کی وجہ عملی امتحان لینے کا مروجہ طریقہ ہے۔ اگرچہ موزوں و مناسب پر فوراً توضیح کرنے کی قابلیت ایک اچھے مدرس کی منجملہ اور علامات میں سے ایک علامت ہے تاہم اس امر پر خواہ کتنا ہی زور دیا جائے لیکن پھر بھی کم ہے کہ ایک خاکہ، تصویر یا نمونہ خواہ وہ کتنا ہی مبالغہ اور عمدگی سے بنایا گیا ہو کسی سبق کو اچھا بنانے کے لئے بالکل ناکافی ہے۔ عموماً انتہائی سادگی پیش نظر ہونا چاہیئے اور ایسے توضیحات جو اتنے سادے اور آسان ہوتے ہیں کہ انہیں جماعت کے روبرو بنایا جاسکتا ہے بہترین ہوتی ہیں جو نقشہ کے سبق کے ساتھ ساتھ بچوں کی نظر کے سامنے برعنا جاتا ہے اور رعیت یا چکنی مٹی کا جو نمونہ جماعت کے روبرو بنایا جاتا ہے جن میں ہر ایک پہلو کا یکے بعد دیگرے انکشاف ہوتا ہے اس مبالغہ آمیز پیداوار سے بہت موثر ہوتا ہے جس کو اس کی مکمل شکل میں سبق کی ابتدا ہی پر پیش کیا جاتا ہے۔ اور اعلیٰ تدریس میں ایک گھر پر بنایا ہو اکیمیائی یا طبعی آلہ ایک پیچیدہ اور تفصیلی آلہ کی نسبت کرتے اکثر دفعہ بہت زیادہ توضیحی ہوتا ہے۔

اور زیادتی کی طرف
سے انتباہ

نوجوان مدرس کو اس امر سے بھی متنبہ کیا جانا چاہیئے کہ توضیحات کی تعداد کو ان کے جائز حدود میں رکھا جائے۔ تجربہ شاہد ہے کہ بچوں کی تدریس میں اشیاء کی زیادتی لمبی و چ

سے غور و تامل میں دیسی ہی رکاوٹ پیدا ہوتی ہے جیسی کہ الفاظ کی زیادتی سے توضیحات کو سختی کے ساتھ سبق کے مطابق رہنے دیا جائے اور ان

میں صرف اپنی توضیحات کو شامل کیا جائے جنہیں مدرس اپنے وقت مقررہ میں مناسب طور پر استعمال کر سکتا ہے۔

توضیحات کی مناسب طور پر نمائش

اکثر دفعہ ایسا ہوتا ہے کہ اگرچہ مذکورہ صفحہ شرائط کی پابندی کی جاتی ہے لیکن یہ کوشش ایک حد تک ناکام ہوتی ہے کیونکہ ان توضیحات کو بہت بھدے طریقہ سے استعمال

کیا جاتا ہے۔ کسی چیز کو اپنے ہاتھ میں تھام کر بتانا شاذ و نادر ہی مناسب ہوتا ہے کیونکہ یا تو مدرس کی نقل و حرکت میں رکاوٹ پیدا ہوتی ہے یا توضیح کو اچھی طرح نہیں بتایا جاسکتا۔ ایک ایسی میز جس کے بالائی حصہ کو ضرورت کے لحاظ سے اونچا یا نیچا کیا جاسکتا ہو اس عرض کے لئے مفید ہے۔ اس کے علاوہ بین کی ابتدا ہی میں بچوں کی جماعت کے روبرو بہت سی اشیاء رکھ دینا بھی نامناسب ہے۔ جو پر و فیسر کہ باغ سامعین کو لکچر دے رہا ہو وہ شاید اپنے سارے مواد کو ایضاً حلی میز پر ترتیب کے ساتھ رکھ سکتا ہے لیکن کم سن سامعین کی توجہ میں نمونوں یا آلات کے ایک فوج کی وجہ سے نازک موقعوں پر سنجیدہ طور سے بھٹک جانے کا میلان ہوتا ہے۔

تختہ سیاہ | اسی وجہ سے کم از کم ابتدائی اباق میں تختہ سیاہ کی نقش کشیاں، خاکے اور نقشے مکمل نقشوں وغیرہ سے

بہتر ہوتے ہیں۔ بچہ کی توجہ بہت آسانی سے بھٹک جاتی ہے اور جو مدرس کہ اپنی جماعت کے روبرو ایک خوش رنگ اور اندراجات سے بھرا ہوا نقشہ پیش کرتا ہے اس کو اس امر کا بھی تعین نہیں ہوتا کہ اس کے سارے طلباء اسی حصہ یا پہلو پر توجہ دے رہے ہیں ہر نوجوان مدرس کو اس

بات کی زحمت گوارا کرنی چاہئے کہ وہ تختہ سیاہ پر کافی آسانی کے ساتھ خاکے اتارنے یا لکھنے کی عادت ڈال لے۔

مدارسی نمائش گاہیں | جس طرح کے مدرسہ کے کتب خانہ سے تدریس کے ادبی حصے میں ترقی ہوتی ہے اسی طرح

مدرسہ کی نمائش گاہ سے سائنٹفک حصہ کو مدد ملتی ہے۔ بلاشبہ یہ امتیاز کچھ زیادہ واضح نہیں ہے۔ کیونکہ کتب خانہ میں سائنس کی کتابیں اور نمائش گاہ میں ایسی چیزیں ہونگی جو تاریخ اور ادب کے مطالعہ میں مدد دیتی ہیں۔ کسی نمائش گاہ کی تشکیل میں سب سے بڑی چیز جس سے احتراز کرنا چاہیئے یہ ہے کہ اس کو ہر اس ضروری اور غیر ضروری چیز کا انبار خانہ بنایا جائے جو مدرسہ میں دلچسپی لینے والا کوئی شخص دیدے۔ ایسی بہت سی چیزوں کو نمائش گاہ کے بجائے مناسب طور پر تابدان میں رکھا جاسکتا اور بعض کو زیادہ مناسب طریقہ پر نذر خاک دان کیا جاسکتا ہے۔ سب سے پہلے اس نمائش گاہ کو پھول اور پتوں، جغرافیہ اور ارضیات، تاریخ اور صنعت کی ان توضیحات پر مشتمل ہونا چاہیئے جو اس ضلع میں پائی جاتی ہیں جس میں کہ مدرسہ واقع ہے۔ اگر نمائش گاہ کو کوئی مفید خدمت انجام دیتی ہے تو جن نمونوں پر وہ مشتمل ہے انہیں ایک انبار میں ڈھیر نہ کرنا چاہیئے جیسا کہ عموماً ہوتا ہے بلکہ ان کی واجبی طور پر جماعت بندی کی جا کر ان کے ناموں کی چھٹیاں ان پر چسپاں کی جائیں۔

حوالہ جات

اس باب میں جو مباحث شامل ہیں ان پر تدریسیات کی اکثر

معیاری کتابوں میں ہر جگہ بحث کی گئی ہے مثلاً بارنٹ کی تدریس میں عقل
 سلیم پہلا باب، آڈمس کی تدریس پر ابتدائی کتاب ساتواں اور نوواں
 باب، فنڈے کے اصول جماعتی تدریس سولہواں باب ملاحظہ ہو۔ آڈمس
 کی کتاب تشریح و توضیح اور گرین اور بریچو کی تدریسی عمل کی پہلی کتاب
 بھی ملاحظہ ہو۔

تیرھواں باب

تدریس پریک امتحانات کا اثر

”اور ایک نے چلایا کہ ”کیا تم مجھے بتا سکتے ہو کہ اس کا جوڑا مربع کس طرح نکالا جاتا ہے؟“
 ”اور دوسرے نے چلایا کہ ”کیا تم مجھے الف سیرے اور ب کی ایل یا رڈس کا درمیان فی فاصلہ بتا سکتے ہو؟“
 ”اور تیسرے نے چلایا کہ ”اسنو کو کس کا جوڑا مان کوٹھی، اریگون، ممالک متحدہ امریکہ میں واقع ہے کیا عوض البلد اور طول البلد ہے؟“
 ”دو اور چوتھے نے چلایا کہ ”یوٹیس اسکیولا کی تیرھویں بہن کی نانی کی ماما کی بی کا کیا نام تھا؟“

دو اور پانچویں نے چلایا کہ ”ایک متوسط فلیٹ رکھنے والے مہتمم مدارس کو لندن سے یارک تک سرکے بل گرنے میں کتنی دیر لگے گی؟“
 ”دو اور اگر میں تمہیں اس کا جواب بتا دوں تو تمہیں اس سے کیا فائدہ ہوگا؟“
 ”مام نے کہا ”وہ نہیں بتا سکتے تھے کہ اس سے انہیں کیا فائدہ ہوگا۔ وہ صرف اس قدر جانتے تھے کہ ممتحن آنے والا ہے“ سی کنگلے ددی وائرلے بنی
 جو امتحانات کہ مدرسین اچھی تدریس سے اغراض کی ترقی کیلئے ایک معمولی ذریعہ کی حیثیت سے غالباً تقریباً روزانہ لیتے ہیں ان میں اور ان

امتحانوں میں جو کوئی بیرونی حاکم خاص موقعوں پر اور کافی طویل وقفہ کے بعد لیتے ہیں گزشتہ باب میں امتیاز کیا گیا ہے۔ اول الذکر پر غور کیا جا چکا ہے اس باب میں ہمارا تعلق صرف ثانی الذکر سے ہے۔ پبلک امتحانات نہ صرف حکومت کے راست اہتمام کے تحت ہی ہوتے ہیں بلکہ ایسے مختلف دوسرے ادارے بھی ان کا اہتمام و انصرام کرتے ہیں جنہیں حکومت نے بالراست یا بالواسطہ اس کے اختیارات عطا کئے ہیں۔ لیکن اس موقع پر اس امتیاز کا نظر انداز کر دینا اور پبلک امتحانات کے نظام کے عام ضد و خال پر توجہ مبذول کرنا مناسب ہے خواہ ان امتحانات کا اہتمام حکومت کرے یا کوئی ادارہ۔

انگریزی تعلیم کی تاریخ میں امتحان کے نظام کا آغاز اور اس کی ترقی

ایک دلچسپ باب ہے۔ امتحانات جن کی موجودہ صورت سے ہم واقف

ہیں مناظروں کے قدیم طریقہ سے بتدریج آگے ہیں جو کہ قرون وسطی کے جامعوں کا عمل تھا اور جو بر اعظم یورپ کے بعض ممالک میں آج تک اپنے قدم جمائے ہوئے ہیں انگلستان میں مناظروں کی تبدیلی امتحانات میں تدریج اٹھارہویں صدی عیسوی میں ہوئی اور جہاں تک کہ جامعہ کیمبرج کا تعلق ہے اس تبدیلی کا ڈاکٹر ریول اور دوسروں نے واضح طور پر پتہ لگایا ہے۔ انیسویں صدی عیسوی کی ابتدا میں کچھ تو اس وجہ سے کہ فرانسیسی ماہرین ریاضیات نے تجزیاتی طریقوں کو وسعت دیدی جن کے اعمال اور نتائج کو دہانی بیان کرنا مشکل ہے۔ کیمبرج کے مدارس میں مناظرے زیادہ ناقابل فہم اور کم دلچسپ

ہو گئے۔ اس لئے پڑچوں کے ذریعہ امتحانات لینے کے طریقہ کو بتدیج زیادہ اہمیت دی جانے لگی۔ اس میلان کے آثار ۱۸۰۸ء اور ۱۸۱۸ء میں دیکھے جاتے ہیں لیکن ۱۸۲۷ء تک کوئی بڑی تبدیلی واقع نہیں ہوئی ہے جبکہ نئے قواعد کی ترتیب کے لئے ایک مجلس مقرر کی گئی۔ منجملہ اُن تبدیلیوں کے جو کئی گئیں ایک تبدیلی یہ تھی کہ اب تک مجوزہ زبانی یا تقریری امتحان لینے کا جو طریقہ تھا اس کی جگہ مطبوعہ پرچہ بات نے لے لی تاکہ بعیا کہ اُس وقت خیال کیا گیا سوالات زیادہ عام طور پر معلوم ہو جائیں، طلبہ کی اُنک مطالعہ میں زیادہ رہنمائی ہو اور جامعہ کا نصاب زیادہ معین و مقرر ہو جائے۔ اس نظام کو آکسفورڈ میں ڈگریوں کے عطا کرنیکی حد تک کئی سال بعد اختیار کیا گیا تقریباً اُس زمانہ میں جبکہ جامعہ لندن قائم ہوئی ۱۸۵۸ء میں آخر الذکر جامعہ کے دستور میں جو تبدیلی ہوئی، جبکہ اس کے امتحانوں میں شریک ہونا اور ٹیلیسٹونز کا حاصل کرنا مقام اور طریقہ تعلیم کے کسی لحاظ کے بغیر شخص کے لئے جائز کر دیا گیا، وہ موجودہ بحث کے اعتبار سے خاص طور پر قابلِ یادداشت ہے کیونکہ اس نے ایک ایسے نظام کی بنا ڈالی جس کے تحت رفتہ رفتہ صوبہ واری یا معافی کلیہ جات وجود میں آ گئے جن کے مدرسین کا نہ تو ترتیب نصاب اور اپنے طلبہ کے ٹیلیسٹونی امتحانوں میں کوئی حصہ تھا اور نہ ان کی آواز کو کوئی اہمیت حاصل تھی۔ امتحانات کی تاریخ میں یہ ایک نہایت ہی اہم تبدیلی ہے جو سابقہ عمل در آمد سے بالکل جداگانہ ہے۔

۱۸۵۸ء اور ۱۸۶۷ء کے درمیان پبلک امتحانوں کا دائرہ عمل بہت وسیع ہو گیا جس کی بڑی وجہ یہ تھی کہ انگلستان اور ولز میں ثانوی تعلیم کا کوئی منظم نظام موجود نہ تھا۔ ثانوی مدارس کے امتحانات لینے کا طریقہ جاری

کرنے میں پری پوسٹروں کے کلیہ نے پھل کی جس کے امتحانوں کا اسکیم ۱۸۵۳ء میں مرتب کیا گیا۔ آرٹس یعنی فنون لطیفہ کی سوسائٹی اور ۱۸۵۵ء میں کسٹروڈ اور کیمبرج کی جامعات نے اس کی تقلید کی اور آخر الذکر نے مشہور و معروف مقامی امتحانات کی بنا ڈالی۔ اس تحریک نے ملک کے بہتر ثانوی مدارس پر جو وسیع اثر کیا اور اس کی وجہ سے قابل لوگوں کی رائے کے مطابق ثانوی تدریس کے حدود کے معین کرنے سے جو فوائد مرتب ہوئے ان میں شبہ کی کوئی گنجائش نہیں ہے۔ لیکن ہم یہاں جس چیز کو واضح کرنا چاہتے ہیں وہ یہ ہے کہ ان سارے امتحانوں میں پڑھانے اور امتحان لینے کے عملوں کی کامل مفارقت اور علیحدگی کے اصول کو بظاہر ایک ضرب النثل کی حیثیت سے قبل کر لیا گیا۔ اس امر کا بیان کرنا بھی دلچسپی سے خالی نہیں کہ ابتدائی مدارس کے کام پر بھی اسی اصول کو منطبق کیا گیا جبکہ ۱۸۶۱ء کے مرمہ ضابطہ نے ”ماہوار حسب نتائج“ کو ایک ایسی اساس قرار دیا جس کی رو سے پارلیمنٹ کی امداد تقسیم کی جائے۔ امتحان لینے کے عمل کو پڑھانے کے عمل سے علیحدہ رکھنے کی ایک اور مثال تقررات کرنے کے اس طریقہ میں ملتی ہے جو ۱۸۷۷ء سے مصافی اور فوجی ملازمتوں میں رائج ہے جبکہ ان جائدادوں کے لئے کھلے مقابلوں کا آغاز کیا گیا۔ اس غرض کے لئے امتحانات مقرر کئے گئے اور معلوم ایسا ہوتا ہے کہ ان آزمائشوں کے لئے امیدواروں کو تیار کرنے کے عام طریقوں کی وجہ سے مذکورہ نظام کی کمزوری اور زیادہ واضح ہو گئی مثلاً معلوم ہوتا ہے کہ ”رٹن“ کے لفظ کی جس کے استعمال سے اب ہم بخوبی واقف ہیں اور مدرس اور ”رٹانے“ والے کے درمیانی امتیاز کی ابتدا اسی مقام پر موجود ہے لیکن نہ صرف حکومت ہی نے بری، بحری اور سیول ملازمتوں کے لئے امتحانات

مقرر کئے بلکہ مختلف اداروں نے بھی جن کے ذمہ پیشہ وارانہ تربیت کی نگرانی تھی اسی نوعیت کے امتحان کو ترجیح دی ہے حتیٰ کہ طبابت و دندان سازی بیرسٹری و کالت محاسبی معماری انجینیری اور دوا سازی کے نصاب میں شریک ہونے کے لئے جو امتحانات ہیں ان سبھوں نے ثانوی مدارس کو کم یا زیادہ متاثر کیا ہے۔ اس اثنا میں مدارس کو مختلف جامعات کے داخلے عیسائی میٹرک کے امتحان کو بھی ملحوظ رکھنا پڑتا اور تقسیم وظائف کے لئے مدارس اور جامعوں کو امتحانات پر بھروسہ کرنا ہوتا ہے ان حالات کے مد نظر یہ کوئی یہ بات نہیں ہے کہ ہماری تعلیمی مشین کے ایک حصہ کی حیثیت سے امتحانات نہایت باضابطہ ہیں مگر اس کے ساتھ ساتھ ان سے بڑھ کر کسی اور حصہ کی ایسی سخت نکتہ چینی بھی نہیں کی گئی ہے۔

اس نظام کے نکتہ چیں | اس نظام کے نشوونما کی مدت کے دوران میں بھی اس کے نکتہ چینیوں کی کمی نہ تھی اور

اس زمانہ کے زیادہ سربراہ اور ماہرین تعلیم نے بلا کسی رد و رعایت کے اس پر رائے زنی کی ۱۸۶۱ء میں اسپر نے حسب ذیل لکھا ”ایک وقت امتحان کامیاب کر لینے کے بعد کتابوں کو بالائے طاق رکھ دیا جاتا ہے جو کچھ بھی حاصل کیا گیا تھا اس کا ایک بڑا حصہ غیر منظم ہونے کی وجہ سے جلد بھولا دیا جاتا ہے۔ جو کچھ باقی رہتا ہے اس کا ایک بڑا حصہ بے جان ہوتا ہے کیونکہ علم کو منظم کرنے کا فن حاصل نہیں کیا گیا تھا اور صحیح ہشاہدہ یا اپنے طور پر غور و فکر کرنے کی توت بالکل نہیں ہوتی“۔ ۱۔ مغزنگ نے حقارت کے ساتھ لکھا کہ ”متنچین جنہیں انہی تعلیم ختم کئے ہوئے کچھ زیادہ مدت نہیں ہوتی عملی کام کرنے والے کے کام کو ۱۔ تعلیم، دوسرا باب۔

اس کی مختلف صورتوں میں باپختے، ان مختلف صورتوں سے کامل طور پر لاعلم رہ کر تھیں و مذمت کرتے اور اس کی رپورٹ ایک ایسے حاکم کے پاس کرتے ہیں جو فن تعلیم سے ناواقف ہونے کی وجہ سے ان امور کے متعلق متحین سے بھی کم جانتا ہے۔ آ۔ ایچ کو ایک نے جو کہ خود ایک تجربہ کار متحن تھا خیال کرتا تھا کہ ”بعض ایسی صورتیں ہیں جن میں امتحان کے خیال کی جگہ کو مضمون امتحان کے خیال نے لے لی“ مگر اس کے بعد اس نے اس امر کا بھی اضافہ کیا ہے کہ ”ایسی صورتیں اتنی شاذ و نادر ہیں کہ انہیں نظر انداز کیا جاسکتا ہے“ ۱ اور ۱۸۸۸ء میں ایک اہم رسالہ کے مدیر نے ”امتحان پر سے تعلیم کی قربانی“ کے خلاف ایک تحریری اعتراض پر جو سخت الفاظ میں لکھا گیا تھا، سوڈی اثر لوگوں کے دستخط حاصل کر لئے۔ معترضین کی حجت یہ تھی کہ مدرسین تھے بچوں اور نوجوانوں کو پبلک رقم سے ادا، وظائف اور ایسی ہی چیزوں کے حاصل کرنے کا ایک موزوں ذریعہ تصور کرنا شروع کر دیا ہے اور انہوں نے وہ جسمانی اور ذہنی خرابیاں گنوائیں جو ان کے خیال میں اس نظام کے اندر دینی نقائص کی وجہ سے پیدا ہوتی تھیں۔ انہوں نے کہا کہ تعلیم بہت زیادہ یکساں ہوتی جا رہی ہے، کہ بہترین طلبہ کی صحت اکثر خطرہ میں ہوتی اور بعض دفعہ تباہ ہو جاتی ہے، کہ مدرسین سوچ سمجھ کر اپنی آپ رہنمائی کرنے کی عادت ڈالوانے کی طرف سے غفلت کرتے جا رہے ہیں، کہ علم کی قدر علم کی خاطر نہیں کی جا رہی ہے اور یہ کہ رٹنے کی اور مضامین کی ایک پیچیدہ فوج پر توانائی کی تضييع کی عمدہ اہمیت افزائی کی جا رہی ہے ۲۔

۱۔ تدریس کا نظریہ اور عمل صفحات ۵۳، ۵۴، ۵۵۔ ۲۔ تعلیمی مسلمین صفحہ ۵۲

۳۔ انیسویں صدی ذمہ ۱۸۸۸ء اور فروری ۱۸۸۹ء۔

لیکن حقیقت یہ ہے کہ عام طور پر امتحانات کے جو اثرات مرتب ہوئے ان کا صحیح طور پر اندازہ لگانا ناممکن ہے کیونکہ جن حالات میں کہ یہ لئے جاتے ہیں ان کے لحاظ سے ان کے اثرات بھی مختلف ہوتے ہیں۔ اس مجرد سوال کا حقیقت میں کوئی جواب ہی نہیں ہو سکتا کہ آیا امتحانات کا میلان اچھا ہے یا برا۔ عملی لوگوں کی طرح ہم بھی فرض کر لیں کہ کسی نہ کسی شکل میں پبلک امتحانات ہمارے نظام تعلیم کا ایک مستقل پہلو ہیں اور اس کے بعد ہم یہ دریافت کریں کہ کن حالات کے تحت انہیں لینا چاہئے اور کن کن امور کی احتیاط کرنے پر اصرار کرنا چاہئے تاکہ بہترین نتائج حاصل ہوں اور ان کے قابل اعتراض اوصاف کی تعداد کو کم سے کم کر دیا جاسکے۔ انسانی فطرت کا لحاظ کرتے اگر یہ امتحانات بعض قابل حصول حالات کے تحت اس خارجی مہم کے خاطر جو وہ بحیثیت مجموعی ہسیا کرتے ہیں لئے جائیں تو قدر و قیمت رکھتے ہیں۔ اس لئے ہمارے سامنے اس وقت یہ سوال ہے کہ اس مہم کو کس طرح استعمال کیا جائے تاکہ اس کی غرض و غایت فوت نہ ہو۔ لیکن ایک اہم امتیاز کو واضح کر کے ہمیں راستہ صاف کر دینا چاہئے۔

مقابلہ کے امتحانات | سب سے پہلے ہمیں مقابلہ کے امتحانوں میں اور ان امتحانوں میں فرق کرنا چاہئے جو صرف قابلیت کے لئے مقرر کئے جاتے ہیں لیکن ہم کو یہاں یہ چیز یاد رکھنا چاہئے کہ جب قابلیت کے امتحانوں میں امیدواروں کو ان کی یاقت کے لحاظ سے ترتیب وار بٹھایا جاتا ہے تو یہ امتیاز ایک حد تک غائب ہو جاتا ہے کیونکہ ایسی صورت میں ان میں بھی مقابلہ

کی اسپرٹ کم از کم بہترین امیدواروں میں تیز ہو جاتی ہے۔ مفتابلہ کے امتحانات کو جو انتخاب کے ایک ذریعہ کی حیثیت سے لئے جاتے ہیں اس کتاب کے موضوع سے کوئی تعلق نہیں ہے۔ ان کا مقصد یہ نہیں ہوتا کہ وہ بالراست تعلیم کے اغراض کی تکمیل کریں بلکہ ان کی غرض بعض حکام کو اس قابل بنانا ہوتا ہے کہ وہ امیدواروں کی ایک بڑی تعداد میں سے ایسے امیدواروں کا انتخاب کر سکیں جو غالباً کسی جائداد پر بہترین طور پر کام انجام دیں گے یا ایک عطیہ سے بہترین استفادہ کر سکیں گے لیکن بعض مدارس کے کام پر ان کا اثر بالواسطہ بہت بڑا ہے۔ اور بد قسمتی سے اس اثر کو نقصان رساں بھی عام طور پر تسلیم کیا جاتا ہے۔ مدرسہ کے بچوں اور مشرط کے گھوڑوں، مدارس اور گرم خانوں میں جو ناخوش گوار ایمانی تشبیہات دی جاتی ہیں ان کے ذمہ دار زیادہ تر مقابلہ کے امتحانات ہیں۔ ڈاکٹر ڈیکس نے لکھا ہے کہ ”ایک وسیع تجربہ کامل غور و خوص اور نتائج کو جانچنے کے ضروری علم کے بعد مجھے اس امر کے بیان کرنے میں کوئی پس و پیش نہیں ہے کہ بہت سی صورتوں میں وظائف کا جلد عطا کرنا انفرادی بچوں کے حق میں یقینی طور پر ضرر رساں ہے خصوصاً وہ وظائف جو چودہ سال کی عمر میں کسی ثانوی مدرسہ کی شرکت کے موقع پر دیے جاتے ہیں ان وظائف سے زیادہ ضرر رساں ہیں جو انیس سال کی عمر میں مدرسہ چھوڑ کر جامعہ میں شریک ہونے کے وقت عطا کئے جاتے ہیں۔ چھوٹی عمر ہی سے وظیفہ کے حصول کے لئے بچہ پر بار ڈالا جاتا ہے۔ اس کے حصول کے بعد اس کو ایسے کام پر لگایا جاتا ہے جو مجبور کردہ صلاحیت سے بالائز ہوتا ہے اور اس کے مدرسہ کی ساری زندگی میں اس پر ایک مستقل بار قائم رکھا

جاتا ہے۔ بلاشبہ دوسری جانب بھی ہمت کچھ کہا جاسکتا ہے۔ لیکن اس چیز کی قومی شہادت موجود ہے کہ وظیفوں کے لئے مقابلے ہمت ضرور ساں ہوتے ہیں ان کی جسمانی ضرر رسانی کم از کم بعض اوقات ضرورت سے زیادہ بار ڈالنے سے اور عقلی ضرر رسانی قبل از جنگ کی ہمت افزائی سے خصوصاً اس وقت جبکہ قبل از وقت تخصیص بھی اس سے وابستہ ہو اور اخلاقی ضرر رسانی مادی افنام کے عنصر کو صف اول میں جگہ دینے سے رونما ہوتی ہے تاہم یہ معلوم کرنا مشکل ہے کہ عمل میں ایسے امتحانات کی جگہ کو کنسی چیز لے سکتی ہے۔ بعض مدارس کی اس فطری خواہش کی وجہ سے کہ وہ ذکی ترین طلباء کو اپنے قیمتی عطایا کے ذریعہ شرکت کی ترغیب دیں ایسے امتحانات وجود میں آئے اور برابر ترقی پذیر ہیں کوئی شخص صرف اتنا ہی کہہ سکتا ہے کہ ان حالات کے تحت اس چیز کی اور بھی زیادہ ضرورت ہے کہ جو لوگ مستحق ہوتے ہیں وہ امتحان لینے کے فن سے بخوبی واقف ہو جائیں۔

قابلیت کے امتحانات | اس کتاب کے موضوع سے زیادہ متعلقہ امتحانات ہیں جو محض قابلیت کو جانچتے

ہیں یا جن میں مقابلہ کی اسپرٹ کم از کم نمایاں نہیں ہوتی کیونکہ ان امتحانات کی اصلی غرض وفایت ہر قسم کے طالب علم کو معقول تعلیم دینا ہوتی ہے۔ تاوقتیکہ ان کا اہتمام و انصرام قابلیت اور احتیاط سے کیا جائے یہ بھی مماثل اثرات کے شکار ہو جاتے ہیں اب ہم اس نقطہ کی طرف زیادہ توجہ کے ساتھ رجوع کرتے ہیں کہ یہ خطرات کہاں کہاں ہوتے ہیں اور

ان کے چارہ کار کو کہاں تلاش کرنا چاہیے۔

امتحانات کے خطرات

(۱) ذریعہ کے بجائے مقصد
نقصور کر لیا جاتا ہے

پبلک امتحانات کے منجملہ اور خطرات
ایک خطرہ مدرسین کا یہ سیلان ہے
کہ وہ امتحان کو اپنی جدوجہد کا سرچشمہ
بنالیتے ہیں جب ایسی حالت ہوتی ہو
تو مدرسہ کی ساری تنظیم جو نظام الادقا

اور مدرسہ کے لب و لہجہ اور اسپرٹ کی شکل میں ہوتی ہے۔ بھلائی یا برائی
کے لئے بید متاثر ہو جاتی ہے۔ امتحان لینے والے حکام صریحاً اپنے سر
بڑی ذمہ داری لیتے ہیں۔ اس ذمہ داری سے بہت بڑی جو سابق میں
تسلیم کی جاتی تھی۔ جبکہ وہ عملاً ان مضامین کا جو شریک نصاب رہیں گے
اور اس وقت کا جو کہ ان مضامین پر صرف کیا جانا چاہیے تعین کرتے
ہیں۔ اس ملک میں مدارس نصابوں کے قرار پانے کا عموماً یہی طریقہ رہا
ہے۔ نصاب کی وسیع اہمیت اور اس کی ترتیب کے وقت کون کون
سے اصولوں کو پیش نظر رکھنا چاہیے اس کا احساس بہت کم لوگوں کو ہوا
ہے۔ ایسے مباحث کو جیسے کہ چھپنے باب میں مندرجہ ہیں عمل میں بالکل
محوظ نہیں رکھا گیا مختلف امتحان لینے والی مجلسوں نے کم و بیش اہل سچو
طریقہ پر نصاب کا تعین کر دیا لیکن خود ان مجلسوں میں اس امر کے متعلق کوئی
اچھا نصاب کیا ہو سکتا ہے بڑا اختلاف رہا ہے جس کی وجہ سے مدارس کو
بڑی زحمت کا سامنا ہوا۔ لیکن یہ ایسی مشکلات ہیں کہ انہیں رفع
کیا جاسکتا ہے۔ یہ اس نظام کے اجزائے لاینفک
نہیں ہیں۔

(۲) مادی کامیابی کی ضرورت
 سے زیادہ قدر و قیمت تصور کرنا
 ایک امتحانات کا دوسرا خطرہ تعلیم کے اس خیال کی ہمت افزائی کرنے میں مضمر ہے کہ مادی کامیابی پہلی چیز ہے اور تحصیل علم دوسری۔ غالباً

ایک خراب دوسری۔ تدریس کے اہم ترین اغراض کے منجملہ ایک عرض علم کی حقیقی محبت ہے اس لئے مقصد کی جگہ حصول امتیاز کی خواہش کو دے دینا علانیہ طور پرست تر مقام کو نشانہ بنانا ہے۔ تاہم ہم کو اس محبت کو زیادہ دور تک نہیں بڑھانا چاہیے بعض اوقات ایسا بھی ہوتا ہے کہ جب کسی مقصد کو بالراست حاصل کرنے کی کوشش نہیں کی جاتی تو وہ زیادہ یقین کے ساتھ حاصل ہو جاتا ہے۔ جیسا کہ ہم ان مباحث مابعد میں جو انعام کے نظام سے متعلق ہیں دیکھیں گے اور جیسا کہ ہم سے اکثر لوگوں کو اپنے بچپن کے تجربوں کی بنا پر معلوم ہے بعض اوقات مطالعہ کے سخت تر مقامات واضح تر ہو جاتے، بعض اوقات مضمون پر مادی ہونے کا راستہ صاف ہو جاتا اور بعض اوقات اس مضمون کے مطالعہ میں دھبی پیدا ہو جاتی اس امتحان کی کامیابی کے خیال سے جس کو اعلیٰ دماغ نقاد نفس سے تحقیق کرتے ہیں حقیقت یہ ہے کہ ہر چیز کا دودھ دار امتحان کی نوعیت پر ہے۔ صحت مند ذہنی عادتوں کی تشکیل کی ہمت افزائی کے لئے جس قدر زیادہ احتیاط سے اس کو ترتیب دیا جائے گا اور طلباء و مدیر کو جس قدر زیادہ اس چیز کا یقین ہو گا کہ بہترین قسم کی تیاری امتحان کے کمرہ میں بہترین نتائج کی ضمانت ہے اتنا ہی کم نقصان اس تردد و تفکر سے ہو گا جو امتحان کامیاب کرنے کے لئے متعلق ہوتا ہے۔

(۳) نا تجربہ کار متحین کی وجہ سے | لیکن بد قسمتی سے اس حقیقت کی وجہ سے کہ امتحان لینے کے فن کے مشکل مضامین کا ناموافق طور پر متاثر ہونا ہونے کا واجبی طور پر اندازہ نہیں کیا گیا ہے یہ پھر وسوسہ اور یقین شاذ و نادر

ہی وجود میں آیا اور نہ وہ اس کا مستحق تھا۔ ایک چیز تو یہ ہے کہ متحین نے بہ آسانی اس امر کو یقین کر لیا ہے کہ جو امیدوار غیر اہم امور سے واقف ہو اس کو اہم امور کی پوری پوری واقفیت حاصل ہونا ایک امر بدیہی ہے اس بالکل غلط مفروضہ پر عمل کر کے انہوں نے مضمون کے اہم خدوخال کو بہت زیادہ نظر انداز کر دیا اور اس کے کونوں میں انہوں نے ایسے مواد کی تلاش کی جس پر وہ سوالات مرتب کر سکیں۔ قواعد کی مستثنیٰ ترکیبیں شاذ و نادر استعمال میں آنے والے الفاظ اور اجزائے جملہ، نسبتاً غیر اہم تاریخی واقعات، شاذ و نادر استعمال میں آنے والے ریاضیاتی اعمال۔ یہ اس محتن کی دل خوش کن شکار گاہ ہے جو اپنے کام سے ناواقف ہو۔ تیس پر اس کا منسلک اثر بلاشبہ برباد کن ہوتا ہے۔ ایسا امتحان لوگوں کو اہم اور ضروری چیزوں پر توجہ دینے اور غیر ضروری کو نظر انداز کرنے پر آمادہ کرنے کے بجائے بالکل اس کے برعکس عمل کرتا ہے۔ قابل ترین محین نے اس سرورسانی کی رد کو روکنے کی فی الحقیقت کوشش کی ہے۔ مسٹر جینگ لکھتے ہیں کہ ”میں اپنے دل پر ہاتھ رکھ کر کہہ سکتا ہوں کہ میں نے سلسلہ سے اب تک شکسیر کے کھیلوں کے ماخذوں پر ایک سوال بھی نہیں دیا ہے سوائے اس کے کہ ایسے سوال کو حکام نے داخل نصاب کیا ہو۔ جن کے سامنے متحین کو بھی تسلیم خم کرنا ہوتا ہے اور پھر جوابات ہر طرح سے تنفی بخش تھے

تشکیسیر نے اپنے مواد کا اکثر و بیشتر حصہ افلاطون سے حاصل کیا ہے، یا "ارسطو اور افلاطون" یا "ڈی کا مبرا ان کے بکاشیو" یا "کالیٹر اور میلونی سے" بہترین پتے تھے کہ انہوں نے تشکیسیر کے کارخانہ سے جو پرزے لائے گئے تھے ان میں دلچسپی لینے سے انکار کر دیا۔ کسی کھیل کو سمجھنے کے متعلق امتحین کا جو مطلب ہے اس کی نسبت بس اتنا لکھ دینا کافی ہے۔" ۱۔

امتحانات کا ایک اور ناقابل خواہش وصف جس سے سختی کے ساتھ محترم رہنا چاہیے یہ میلان ہے کہ ظاہر و باہر واقعات پر خصوصاً ابتدائی مدارج میں ناواجبی زور دیا جاتا ہے یعنی ایسے واقعات پر جو محض حافظہ کی مشق کا نہ طالب علم کے استدلال و استنتاج کی قوتوں کے استعمال کا مطالبہ کرتے ہیں۔ اس طرح کے سوالات سے حساب کا مضمون مختلف طریقوں سے سوالات کے جواب حاصل کرنے کا ایک نظام بن جاتا ہے اور نتائج کے حصول کے طریقوں کا اور مختلف اعمال کی تہ میں جو اصول ہیں ان کا کوئی لحاظ نہیں کیا جاتا، جغرافیہ ناموں اور واقعات کی ایک غیر مربوط فہرست کی ادنیٰ سطح پر اتر آتا اور تاریخ واقعات اور تواریخ کی ایک بے جان فہرست ہو کر رہ جاتی ہے۔ امتحین کے چھپتے ہدایات ناموں کا اظہار کروانا ظاہر کر دے ایک فہرست دو اور تختہ یا گوشوارہ مرتب کرو وغیرہ سے ہمارے بیان کی توضیح ہو جاتی ہے۔ ایسے عمل کی وجہ ہمیشہ تعلیمی نصب العین کی پستی نہیں ہوتی بلکہ وہ مہلک آسانی و سہولت ہے جس سے اس قسم کے سوالوں کے جواب کی نظر ثانی کی جاسکتی اور نشانات دیے جاسکتے ہیں۔ تھکا ہوا عہدہ دار جس کو

غالباً سینکڑوں پرچوں کو جانچنا ہے محض حفاظت ذات کی خاطر اس قسم کے سوال دیتا ہے کیونکہ ایسی حالت میں اس کے جانچنے کی محنت حتی الامکان میکانیکی ہو جاتی ہے اور استدلال کے استعمال کا کوئی مطالبہ نہیں کیا جاتا کسی امیدوار کی سمجھ اور ذہنی عبور کی جانچ کرنے کے بہ نسبت اس امر کا معلوم کر لینا آسان تر ہے کہ اس نے کتنے واقعات کے ذریعہ سے خود کو تیار کیا ہے اور یہ ایسا کام ہے کہ اس کو حساب کی جیسی صحت کے ساتھ انجام دیا جاسکتا ہے لیکن تا وقتیکہ اس نازک تر کام کے انجام دہی کی کوشش نہ کی جائے امتحان اپنی غرض و غایت کو پورا نہیں کرتا اور احتیاط سے سمجھ بوجھ کر پڑھانے کو ترقی دینا ہے۔

رٹنے کی اصطلاح | اوپر جو کچھ لکھا گیا اس سے فطری طور پر ”رٹنے“ کی اصطلاح پر غور کرنے کا ایسا ہوتا ہے جس کا حوالہ بھی دیا جا چکا ہے کیونکہ اگر ہم اس اصلاح کے واضح معنی میں کر لیں تو اس سے موضوع زیر بحث کے سمجھنے میں اور بعض غلط فہمیوں کے رفع کرنے میں مدد ملے گی۔ گو ہمیشہ صحیح طور پر نہیں بلکہ بعض اوقات اس اصطلاح کو امتحان کے عین ماقبل نصاب کے اہم ضد و خال کی تیزی سے نظر ثانی کرنے کے عمل کے لئے استعمال کیا جاتا ہے جس مواد کی اس طرح نظر ثانی کی جاتی ہے وہ کئی مہینوں کے ایک ایسے باادنیاء اور مفید مطالعہ کے نتائج کی نمائندگی کرتا ہے جس نے بنیاد کسی معیاری کتاب کے یا اسباق کے ایک وسیع سلسلہ کے مطالعہ کی مکمل اختیار کر لی ہے جس اہتہ کو اس طرح آہستگی سے طے کیا گیا ہو اس کی تیزی سے نظر ثانی کرتا تاکہ اس محنت سے حاصل کیے ہوئے علم کے خفاہت سرے بچا ہو کر توجہ کے

ما سکے پر آسکیں تعلیم کی حقیقی غرض و غایت کے کسی طرح منافی نہیں ہو سکتا کیونکہ تعلیم زندگی کے لئے تیار کرتی ہے اور صرف امتحانات ہی کسی شخص کی زندگی کے نازک مواقع نہیں ہیں جب کہ اس کو اپنی مہمت کو بدرجہ تم استعمال کرنے کی اور اپنے سارے ذرائع کو ایک مقررہ نقطہ پر مرکوز کرنے کی ضرورت ہوتی ہے۔ پروفیسر جیولس نے اپنے مضمون ”رٹنے“ پر لکھا ہے کہ ”مکرہ امتحان کی تکلیف و اذیت زندگی کی کشمکش کی آئینہ دار ہے بیہوشی کے روبرو، دعا غلطی، تاجو سا ہو کارے میں، رکن اپنی مجلس میں۔ یہ سب کے سب اپنے ”نفل گو“ اور ”گرت گو“ اور طیلانچ امتحان میں جا رہے ہیں“۔ اسی ساری صورتوں میں ایک ایسا وقت آتا ہے جب کہ نور و تامل یا محنت یا مہم کے نتائج کو ایک ہی نقطہ پر مرکوز کر دینا اور ایک ہی کوشش کی کامیابی پر صرف کر دینا ہوتا ہے اس لئے مضمون امتحان کے اہم خیالات پر توجہ کے ایسا ذکر کا جو ذکر ہم نے کیا ہے وہ ایک قیمتی مشق ثابت ہو سکتی ہے لیکن اس امر کا اضافہ کیا جانا ضروری ہے کہ صورت حال کی نوعیت ہی کے اعتبار سے یہ بحث صرف بڑی عمر کے طلباء پر منطبق ہوتی ہے۔

اس کے علاوہ ”رٹنے“ کی اصطلاح کو اس سام عمل کے لئے بھی استعمال کیا جاتا ہے جس کے تحت کسی مضمون کے اُن حصوں کو احتیاط سے منتخب کر لیا جاتا ہے جن پر سوالات دیے جانے کا بے حد امکان ہو اور اسی قدر احتیاط کے ساتھ ان حصوں کو ترک کیا جاتا ہے جن کے شامل کیے جانے کا امکان نہ ہو۔ ایسی حالت میں اس عمل کا موثر یا غیر موثر ہونا بالکل

۱۔ نفس جلد دوم، سماجی اصلاح کے طریقے باب چہارم بھی ملاحظہ ہو۔

امتحان کی نوعیت پر منحصر ہوگا۔ ایک محدود نصاب کے مرتب کرنے کا ضروری طور پر یہ مطلب نہیں ہو سکتا کہ سمجھے ہو جھے بغیر تعلیم دی جا رہی ہے تدریس کے نصاب کو یا تو اس مفید غرض کے لئے کہ ضروری چیزوں پر کامل عبور حاصل ہو جائے اور تفصیلات کا اضافہ ضرورت کے وقت کیا جائے یا امتحان میں کامیابی کے یقین کے لیے مختصر کیا جاسکتا ہے۔ اگر ان دونوں مقاصد کو عملاً یکساں کر دیا جائے۔ اور یہ اسی وقت ممکن ہے جبکہ سوالات کے مرتب کرنے میں بڑی احتیاط سے کام لیا جائے۔ تو امتحان کی کامیابی کو پیش نظر رکھ کر مطالعہ کے مواد کے انتخاب کرنے کا رواج برا نہیں ہے۔ یہ اس قسم کی تیاری ہے جس کو جیونس نے اس مقام پر جس کا میں نے اوپر حوالہ دیا ہے ”اچھی رٹنت“ کہا ہے لیکن اس امر کا معلوم کرنا مشکل ہے کہ اچھی اور بری رٹنت میں کون کون سے امور ایک کو دوسرے صحیح طور پر تمیز کرتے ہیں۔

اگر کسی چیز کو جلد حاصل کر لیا جائے تو اس کا بھی رٹنت ہونا ضروری نہیں ہے۔ اول الذکر مطالعہ کے معقول طریقوں کے عین مطابق ہے مثلاً اگر میرے پاس کسی مقررہ مضمون کے منظم تصورات کی ایک بڑی تعداد ہو تو نئے تصورات جلد جلد اپنی جگہ لے لیتے ہیں۔ جدید اور قدیم معلومات کے تامل کی صورت میں اس امر کی کوئی اہمیت نہیں ہے کہ واقعات کو کس قدر جلد یاد کر لیا گیا کیونکہ انہیں سمجھ بوجھ کر حاصل کیا گیا ہے۔ اگر اس کے برخلاف ایسا تامل واقع ہی نہ ہو تو اس امر کی کوئی اہمیت نہیں ہوتی کہ واقعات کو کس قدر دیر سے یاد کیا گیا کیونکہ انہیں سمجھ بوجھ کر حاصل نہیں کیا گیا ہے۔ حقیقتاً انہیں رٹ لیا گیا ہے جس

طالب علم کو تاریخ کی تاریخیں ازبر کرنے مجبور کیا جاتا ہے اور جو اپنے مصلحہ معلومات کے درمیانی تعلق اور معانی سے لاعلم رہتا ہے اس کو واقعات روٹائے جا رہے ہیں اس عمل کے لئے خواہ تین ہفتے صرف ہوں یا تین سال۔ پس ہم اس نتیجہ پر پہنچتے ہیں کہ ہمارا ناخوش گوار استعارہ اس کے مرتبط تصور یعنی ذہنی پختگی کے ساتھ ایسے علم پر بجا طور پر منطبق ہوتا ہے جو غیر مرتب، غیر مربوط اور غیر منظم ہے۔ اس کے علاوہ ہمیں اس امر کا بھی اظہار کرنا چاہیے کہ امتحانات سے زیر بحث خرابی پیدا نہیں ہوتی بشرطیکہ ان کا اہتمام دانش مندی سے کیا جائے۔ اگر متحین اس تیاری کی حقیقی نوعیت کو واضح طور پر سمجھ لیں جس کی توضیح رُنت کی اصطلاح سے مناسب طور پر ہوتی ہے اور اس کو برداشت نہ کرنے کا مصمم ارادہ نہ کر لیں تو کم از کم اس کی ضرر رسانی ایک بڑی حد تک گھٹ جائے گی۔

پبلک امتحانات کے نظام میں جو خطرات مضمر ہیں ان کے متعلق تنا لکھنا کافی ہے اب ہمیں صحیح علاج اور محافظوں کی طرف متوجہ ہونے دیجیے بعض قسم کے سوالات کے میلان کے متعلق ابھی ابھی جو کچھ کہا گیا اس سے سب سے پہلے علاج کا ایسا فوراً ہوتا ہے۔ ایک پبلک محتن کو یہ امر پیش نظر رکھنا چاہیے کہ اس کے پرچہ بات سے ضروری طور پر مقصد حاصل ہو جائے کہ ایک مخصوص موقع پر امیدواروں کے علم کی نہ صرف آزمائش ہی ہو بلکہ ایک اہم حد تک اس طریقہ کا بھی تعین ہو جس طریقہ سے کہ امیدوار آئندہ تیار کئے جائیں۔ ناگزیر طور پر امتحان مدرسین کے ان طریقوں کے لیے جو وہ استعمال کرتے ہیں ایک قسم کا رہنما بن جائے گا اس لیے محتن کو چاہیے کہ اپنے ہر سوال کے متعلق وہ خود سے یہ دریا

کرے کہ آیا اس سوال سے تدریس پر ایک اچھا اثر مرتب ہو گا؟ کیا اس سے صحیح فہم کی چیز کو صحیح طور پر مطالعہ کرنے کی ہمت افزائی ہوگی؟ کیا اس کو اچھی طرح سمجھ لیا جاسکتا ہے اور کیا یہ امیدوار کی نشوونما کے درجہ اور معائنہ قابلیت کے مطابق ہے؟ کیا اس سے اس چیز کی جو سمجھ میں آئی ہو رٹنے کی اور فہرسٹوں، قاعدوں، مستثنیات، غیر متعلقات، مثالوں، تختہ داری بیانیوں، خلاصوں اور محض خاکوں کے رٹنے کی ہمت افزائی تو نہ ہوگی؟ اس لئے اس کو دوبارہ اور سہ بارہ غور کرنا چاہئے قبل اس کے کہ وہ امیدواروں سے خواہش کرے کہ ”وہ ایسے اسم سام کی ایک فہرست لکھیں جو اشخاص یا جگہوں کے ناموں سے ماخوذ ہیں“ یا ”محب ذیل لٹریچر کی تاریخیں، حالات اور نتائج بتائیں“ یا ”شکسپیر نے ہنری پنجم

میں Farced umbered Career Scambling

dout اور tucket کے الفاظ جو استعمال کیے ہیں ان کے معانی اور ماخذ بتائیں“ یا صرف اُن ممالک کے نام بتائیں جہاں سے ہمارے پاس کافی، اور انڈیا ربرسن اور پلاٹینم، پشیم اور کلکڑی، کارک اور شراب آتی ہے، یا شاڈونا در استعمال میں آنے والے فرانسی الفاظ کی ایک قطار کی جمع یا قاعدہ کے خلاف بنائے ہوئے مونٹ بتاؤ۔ اس کو یہ معلوم ہونا چاہیے کہ اگرچہ امیدواروں کے لیے اُن امور میں سے بعض کے متعلق معلومات رکھنا اچھا ہے تاہم وہ اپنے سوالات کو ایسے بھدے طریقہ سے مرتب کرنے کی جرات عمل میں نے یہ مثالیں یونیورسٹی کے مقامی امتحانوں کے پرچوں میں سے لی ہیں جو کھتے وقت اتفاقی طور پر میرے قریب ہی رکھے تھے۔

نہ کرے گا۔ ان سوالات میں کوئی سوال ایسا نہیں ہے جو رٹنت کی ہمت افزائی نہ کرتا ہو اور اس چیز کو احتیاط سے نوٹ کیا جائے کہ ان میں اکثر سوالات اس طرح مرتب کیے جاسکتے تھے کہ ان سے رٹنت کی حوصلہ شکنی ہو جاتی۔

امتحانوں کی خرابیوں کا علاج
(۱) احتیاط سے مرتب کیے
ہوئے سوالات۔

بعض اوقات یہ بحث کی جاتی ہے کہ صرف چند شعبوں کو پبلک امتحان کے مضامین ہونا چاہیے کیونکہ ان میں تذکرہ صدر خرابیوں کے رد ہونا ہونے کا امکان کم ہے۔ ممکن سے مطالبہ

کیا جاتا ہے کہ وہ نشانات دے اور غالباً نشانات محصلہ کے اعتبار سے امیدواروں کی فہرست بھی مرتب کرے۔ اس کام کو انصاف سے انجام دینے کی فکر میں اور غالباً نشانات دینے کے عمل کو آسان بنانے کی خواہش کی وجہ سے وہ فطری طور پر ایسے سوالات دینے کی ضرور مائل ہو جاتا ہے جو محض واقعات سے متعلق ہوتے ہیں اور اس لیے ان کے کامل معین جواب بھی دیے جاسکتے ہیں۔ اس طرح ذہانت کی بہ نسبت محض حیوانی قوت حافظہ کو زیادہ نشانات مل جانے کا امکان ہے کیونکہ حافظہ کے کام کو زیادہ آسانی سے جانچ لیا جاسکتا ہے اور زیادہ صحت کے ساتھ نشانات دیے جاسکتے ہیں۔

کیا تدریس تجھے ہر شعبہ کو امتحانی
مضمون ہونا چاہیے؟

آر۔ ایچ کو یک آئینہ فی نے لکھا
ہے کہ ”میں خود اس کے مضامین
سے محفوظ رہنے کا کوئی راستہ

نہیں دیکھ سکتا سوائے اس کے کہ صرف ایسی چیزوں کو امتحانی مضامین قرار دیا جائے جنہیں رٹا نہیں جاسکتا۔ ریاضی، غیر تیار شدہ ترجمہ، انشا پردازی و قس علی ہذا۔ تاریخ، جغرافیہ اور انگریزی ادب کی جیسی چیزوں کو غیر تیار کردہ مضامین کی طرح مدرسہ میں اور ہر جگہ پڑھانا چاہیے۔ مدرس طلباء میں دلچسپی پیدا کرنے کی کوشش کرے اور نتائج کی آزمائش کے متعلق خود کو کوئی زحمت نہ دے۔

اس امر میں کوئی شبہ نہیں کہ جو امتیاز کہ یہاں اُن مضامین میں جو سلیک امتحانوں کے قابل ہیں اور اُن میں جج اس کے قابل نہیں ہیں کیا گیا ہے وہ بعض لحاظ سے اہم ہے۔ ایسے مقصد کے لئے ترجمہ کی کتابوں کے تعین کرنے کا رواج خطرات سے پُر ہے۔ اتنا زیادہ پُر ہے کہ ہم دیکھتے ہیں کہ ایک مشہور و معروف امتحان لینے والی ایجنسی نے ایک خاص اعلان کے ذریعہ مشہور کیا کہ مختلف زبانوں کے محققین نے یہ چیز معلوم کی ہے کہ تیار شدہ کتابوں سے مختلف پاروں کے ترجمے رٹ لینے کی عادت عام ہو گئی ہے اور کسی قدر مجبوری کے ساتھ شکایت کی ہے کہ یہ عمل تعلیمی نقطہ نظر سے بہت ضرر رساں ہونے کے علاوہ امتحان کی قدر و قیمت کو زبانوں کے علم کی ایک حقیقی آزمائش کی حیثیت سے گھٹا دیتا ہے۔ کیا پھر تیار شدہ ترجموں کو بالکل بے نکال دینا چاہیے؟ یہ ایک اصولی سوال ہے جس کو ایک محض مشین کی ضروریات مشکل حل کر سکتی ہے۔ پہلے اصول کا تعین کر لیا جانا چاہیے اور اس کے بعد طے شدہ تصفیہ کے مطابق مشین کو

۱۔ اشار کی تصنیف کو یک کی زندگی اور باقیات صفحہ ۲۵۰۔ ایچ لائن کی کتاب امتحانات کا فائل

میں ”معلوماتی مضامین“ اور ”قوانین مضامین“ کے درمیان امتیاز کو دیکھا جائے۔

تیار کرنا چاہیے۔

دوسرے لحاظ سے امتیاز متذکرہ صدر کسی طرح بھی واضح نہیں ہے مثلاً جغرافیہ کو ایک ایسا مضمون تصور کیا جاتا ہے جو صورتِ حافظہ کی مشق کا مطالبہ کرتا ہے اور جس میں امتحانات کے مطالبہ جات کو محض رٹت کے ذریعہ آسانی پورا کیا جاسکتا ہے۔ گزشتہ زمانہ میں بلاشبہ ایسا ہی ہوا ہے لیکن جدید سائنٹفک جغرافیہ کے پڑھانے والوں میں کون شخص ایسا ہے جو ایک منٹ کے لئے بھی اس امر کو تسلیم کرے گا کہ یہ مضمون بشرطیکہ اس کو صحیح طور پر پڑھایا جائے طالب علم کے تقابل اور استدلال کی قوتوں کا پورا پورا مطالبہ نہیں کرتا۔ اس کے برخلاف جغرافیہ کے قابل مدرسین کی یہ ایک کھلی شکایت ہے کہ اس مضمون کے ممتحنین عددی اور مقاماتی حقیقتوں پر بڑا کن زور دیتے اور ایسے سوالات کو بالکل نظر انداز کرتے ہیں جو غور و تامل کے طالب ہوتے ہیں۔ دوسرے مضامین پر بھی جنہیں مضامینِ حافظہ تصور کیا جاتا ہے یہی بیان منطبق ہوتا ہے۔ جہاں کہیں انہیں عمدگی سے پڑھایا جاتا ہے محض حافظہ ہی کو اپنی طرف منتقل نہیں کرتے اور امتحان کو بہترین تدریس کی پیروی کرنی چاہیے۔ پس ہم کو اس نتیجہ پر پہنچنا چاہیے کہ اگرچہ بعض مضامین ایسے ہیں جنہیں نا تجربہ کار ممتحنین کی وجہ سے بالواسطہ قابل افسوس ضرر پہنچ جاتا ہے تاہم کوئی مضمون قابل تدریس ایسا نہیں ہے جس میں امتحان لینا ضروری طور پر خطرناک ہو۔

(۲) مدرسین کو ممتحنین ہونا چاہیے | لیکن صحیح قسم کے ممتحنین کی کہاں تلاش کی جائے اور ان عہدہ داروں کے

تقرر کے وقت کون کون سی حفاظتی تدابیر اختیار کی جائیں گے اگرچہ کچھ بھی اوپر بیان کیا گیا ہے وہ صحیح اساس پر ہے تو ایک اور بدیہی معلوم ہوتا ہے کہ ممکن نہ صرف اپنے منہوں کا ماہر ہی ہو بلکہ ایک تجربہ کار اور کامیاب مدرس بھی رہم کافی محفوظ طریقہ پر آگئے قدم بڑھا کر یہ کہہ سکتے ہیں کہ مدرس کی حیثیت سے اس کا تجربہ کم از کم جزاً ایسے طالبان کا ہوجن کی نشو و نما کا درجہ امتحان کے امیدواروں کے درجہ کے مماثل ہو۔ کم از کم ایک چیز بالکل واضح ہے اور وہ یہ ہے کہ ایک اعلیٰ تعلیم یافتہ شخص جس کے طلباء کے متعلق معلومات خود اس کے طالب علمانہ زندگی کی قدیم یاد تک محدود ہوں اور جو غالباً اس زمانہ میں عینی یا متوسط لڑکے کے ساتھ بھی کوئی عقلی ہمدردی نہ رکھتا ہو ایک ایسا شخص ہے جس کو کسی مدرسہ کی کارکردگی یا اقامت اقامت کے مختلف امیدواروں کی قابلیت کے جانچنے کا کام نہیں دیا جاسکتا مدرس کو جس طرح کہ معلوم ہے اس طرح اس کو معلوم نہ ہونے کی وجہ سے کہ پبلک امتحانات کا تدریس کے طریقوں پر چٹیک کیا اثر پڑتا ہے اس میں سوالات کے مرتب کرتے وقت ایسی غلطیوں کے متنبہ ہونے کا امکان ہے جن کی تشریح ہم نے اوپر کی ہے۔ مدرس کو جس طرح علم ہے اس طرح اس کو معلوم نہ ہونے کی وجہ سے کہ ایک مدرسہ کے لڑکے کا دماغ کس قدر پوشیدہ اور کتنی پیچیدہ طریقوں سے کام کرتا ہے اس میں اس امر کا میلان ہے کہ وہ اپنی فیملی پینل کسی روایت کے بغیر ہر احمق اور اُمید افز غلطی پر بھیج دے۔ مدرس کو جس طرح علم ہے اس طرح اس کو معلوم نہ ہونے کی وجہ سے کہ متوسط طالب علم کس خمیر سے بنا ہے اس میں اس چیز کا میلان ہے کہ وہ اس کی لاعلمی اور جہالت کی

گہرائیوں کو دریافت کرنا اپنا فرض سمجھے۔ گویا کہ یہ ایک مشکل کام ہے۔
 (۳) پڑھانے اور امتحان لینے کے درمیان قریب تر تعلق

لیکن بالا خرا امتحانوں کی خرابی کا حقیقی علاج اس میں معلوم ہوتا ہے کہ تدریس اور امتحانی اعمال میں قریب تر رشتہ

پیدا کیا جائے۔ جیسا کہ ہم پڑھ چکے ہیں انیسویں صدی کے آخری نصف میں ہر درجہ کی تعلیم یعنی ابتدائی ثانوی اور اعلیٰ میں ان دونوں اعمال کو علیحدہ علیحدہ رہنے دینے کا میلان تھا اور اس لئے امتحان کو نصاب کی تکمیل کا فطری اور آخری ذینہ نہیں، جو کہ علم اور متعلم دونوں کی تشفی کے لئے ضروری ہے، بلکہ ایک ایسی چیز تصور کیا گیا جل کا اضافہ خارجی طور پر کیا گیا اور جو دوسروں کی تشفی و اطمینان کے لیے ہے۔ اس کا نتیجہ یہ ہوا کہ امتحان کم و بیش ایک ایسا کھیل ہو گیا جو کچھ تو ہنرمندی پر اور کچھ اتفاق پر مبنی ہو جس میں معلم اور متعلم ایک طرف اور امتحان دوسری طرف ایک دوسرے کے متقابل ہو گئے اور مدرس کا زیادہ تر کام تدریس کو معقول اور دلچسپ بنانا نہیں بلکہ اس کھیل کو کھیلنے کا ہو گیا اگر داخلی اور خارجی ایجنسیوں کی شراکت ایسی ہو جو مدرس کو نصاب کی ترتیب اور مناسب طریقوں کی تجویز میں ضروری آزادی دے اور اس کے باوجود ایک ایسی مناسب پبلک ضمانت مہیا کرے کہ تدریس کامل اور وسیع ہو تو متذکرہ صدر اور دوسرے ضرر رساں نتائج کو دور کیا جاسکتا ہے۔ لندن میں ایک پڑھانے والی جامعہ کا قیام، اس جامعہ کے بالکل خارجی امتحانات سے صوبہ واری با معافی کلیوں کی آزادی اُن عام آزمائشوں کے بجائے جنہیں ہر مدرسہ کے لیے موزور تصور کیا جاتا تھا

مدارسی امتحانات کا قیام اور ابتدائی مدارس میں امتحان کے بجائے معائنہ کا انتظام اس امر کی کافی شہادت دیتے ہیں کہ یہاں جس جانب اشارہ کیا گیا ہے اُس طرف بہت سی تبدیلیاں حال حال میں کی گئی ہیں۔

لیکن اگر اصول متذکرہ صدر کے مطابق امتحان کے طریقہ کو احتیاط سے اختیار بھی کیا گیا تو یہ حقیقت اپنی جگہ پر قائم رہتی ہے کہ اگر طالب علم کی مدارس زندگی میں بار بار امتحان لیا جائے تو پبلک امتحان کا کوئی نظام اچھا نہیں ہو سکتا۔ گزشتہ زمانہ میں انگلستان کے ابتدائی مدارس میں جو سالانہ امتحانات رائج تھے وہ یہاں پھر سبق آموز تنبیہ سے پڑ ہیں جب کسی مدرسہ کو ایک بیرونی امتحان کی آزمائشوں کا بار بار نشانہ بنایا جاتا ہے تو اس کے سارے مقصد پر امتحان کا تصور غالب آ جاتا ہے۔ غبی طلبہ کو معیار مقررہ تک پہنچنے مجبور کیا جاتا اور ذہن طلبہ کی طرف سے غفلت برتی جاتی ہے کیونکہ وہ معیار مقررہ تک باسانی پہنچ سکتے ہیں۔ حصول علم کی حقیقی خواہش کی بہ نسبت امتحان کی کامیابی کو اہم سمجھا جاتا ہے کہ منہج جو علم حاصل کرتے ہیں اس کی بھی کوئی قیمت تصور نہیں کی جاتی تا وقتیکہ وہ ایسی مشکل میں نہ ہو جس کا مطالبہ ممکن کرتا ہے اور کم بجوں کے تحریری کام کو ایک مبالغہ آمیز اہمیت دی جاتی ہے جس کے اثرات بے حد مضر ہوتے ہیں کیونکہ بالکل غلط طور پر یہ فرض کر لیا گیا ہے کہ جو کچھ بچہ جانتا ہے وہ اس کو باسانی کاغذ پر لکھ بھی سکتا ہے۔

امتحانات بار بار نہ ہوں | بہت ہی باضابطہ تحریری امتحانوں کے متعلق جو کہ پورے نصاب پر حاوی

ہو ہر قسم کے مدرسہ کے تجربہ کار مدرسین غالباً اس امر پر متفق ہوں گے کہ ایک امتحان کافی ہے اور اس کو طالب علم کی مدارس کی زندگی کے ختم پر یا اس کے قریب لیا جانا چاہیے۔ بچے کے درجوں میں ضروری تجسس و دریافت ذہن و ہمدردانہ معائنہ کے ذریعہ ہو سکتی ہے جس میں تحریری کام کے بجائے زبانی کام پر اور ٹھوس نتائج کے بجائے مدرس کے طریقہ تعلیم پر زور دینے کا فائدہ مضمر ہے کیونکہ ان ٹھوس نتائج کا بدیر ظہوریں آنا عام معقول تدریس کے عین مطابق ہے۔

موجودہ امتحانوں کی کثیر تعداد نے اپنے مختلف مطالبہ جات کے ساتھ ثانوی تعلیم کو جس قدر ہتھ دبا کر رکھا ہے اس کا حوالہ دیدیا گیا ہے کسی مقتدر حاکم کی عدم موجودگی اور امتحانوں کی تعداد میں آکھل بچھ اضافہ کی وجہ سے ان امتحانوں نے مدارس کو اس طرح ضرر پہنچایا ہے کہ اس سے محفوظ رہنا بالکل ممکن تھا۔ اگرچہ کوئی شخص ان مختلف پیشوں کو لازم نہیں دے سکتا جنہوں نے عام قابلیت کے بعض مخصوص معیاروں پر اصرار کر کے اپنے داخلہ کے دروازوں کی حفاظت کی ہے۔ تاہم یہ مختلف معیار اتنے یکساں ہیں کہ ہر پیشہ کا اپنے لیے ایک جداگانہ امتحان مقرر کرنا غیر ضروری ہے ثانوی مدارس کی تنظیم اور نصابوں کی پیچیدگی کو رفع کرنے کے متعلق ہمیں یہ کہنا ہے کہ اگر امتحانات کی موجودہ تعداد کو گھٹا دیا جاسکے یا زیادہ صحیح طور پر ان کا منتخل ہو سکے تو اس سے بڑا فائدہ ہوگا۔ یہ ایک ایسا نقطہ ہے جہاں حکومت سارے متعلقہ افراد کے فائدے کے لیے مداخلت کر سکتی ہے

حوالہ جات

ایچ لائسن نے اپنی کتاب امتحان کا عمل ۱۹۷۷ء میں اور انسائیکلو پیڈیا

برٹانیا (بارہم) میں اپنے مضمون ”امتحانات“ میں اس موضوع پر بحث کی ہے۔ اشار کی کتاب کو یک کی زندگی اور باقیات میں امتحانات کے متعلق چند دلچسپ خیالات درج ہیں۔ جدید تر بحث کے لئے جس میں انگلستان کے ثانوی مدارس کا مخصوص حوالہ ہو ”ثانوی مدارس میں امتحانات پر مشاورتی کمیٹی کی رپورٹ“ (۱۹۱۱ء) ملاحظہ ہو۔ انسائیکلو پیڈیا برٹانیکا (باریازدہم) کا مضمون اور پی۔ جے ہارٹوگ کی تصنیف امتحانات اور قومی کارکردگی سے ان کا تعلق بھی ملاحظہ ہو۔

چودھوان باب

مدرسہ جس طرح کہ اُس کو تدریس کیلئے منظم کیا گیا ہو

”لڑکوں کے ایک ہجوم کو تعلیم نہیں دی جاسکتی“ (ایڈورڈ ہتھنگ)

تنظیم کے معنی اور مسائل | اہم نے اب تک تدریس کے مسائل پر طلباء کی اُس تعداد کے کسی حوالہ کے

بغیر روشنی ڈالی ہے جس کو وقت و امد میں پڑھانا ہوتا ہے۔ ہم نے جو کچھ بھی کہا ہے اس میں کا اکثر و بیشتر حصہ صرف ایک بچہ کی یا ایک ہی خاندان کے چند بچوں کی یا مختلف گھروں سے آنے والے اور ایک کمرہ جماعت میں جمع کیے ہوئے بچوں کی ایک بڑی تعداد کی تدریس پر منطبق ہو سکتا ہے۔ اب اُن مخصوص سوالات پر غور کرنا باقی رہ گیا ہے جو طلباء کی ایک بڑی تعداد کی وقت و امد میں تدریس سے متعلق ہیں۔ یعنی وہ مختلف سوالات جو ”تنظیم مدرسہ“ کے الفاظ کے تحت جمع ہو جاتے ہیں عموماً تنظیم کے یہ مضمون ہوتے ہیں کہ کسی پیچیدہ چیز کے حصوں کو اس طرح ترتیب دی جائے کہ وہ سہولت کے ساتھ مؤثر طریقہ پر کام کر سکیں۔ چونکہ باب میں ہم نے کسی قدر تفصیل کے ساتھ تعلیم کی اُس تنظیم کا ذکر کیا ہے جو

مختلف حکام کے تحت ایک بڑے پیمانہ پر جاری ہے۔ لیکن ہر مدرسہ میں تنظیم کی ضرورت ہے۔ یہ ایک ایسا کام ہے جو مدرسہ کے صدر کے حوالہ کیا جاتا ہے یا کیا جانا چاہیے اس وجہ سے کیپٹلک بالکل پیشہ ورانہ معاملہ ہے جس میں اُس علم اور ہنرمندی کی ضرورت ہوتی ہے جو صرف مخصوص مطالعہ اور تجربہ کے ذریعہ ہی حاصل ہوتے ہیں۔

کسی مدرسہ کا صدر خود کو مواد کی ایک بیچیدہ فوج سے متقابل پاتا ہے اور یہ اُس کا فریضہ ہے کہ وہ اس مواد کو اس طرح ترتیب دے کہ کام چالو ہو جائے۔ اگر ہم کسی نئے مدرسہ کے افتتاح کا تخیل کریں تو صورت حال واضح تر ہو جائے گی۔ سب سے پہلے طلباء کی ایک کثیر تعداد ہے ثانیاً مدرسین کا ایک اشاف ثانیاً تدریس کے متعدد شعبے اور رابعاً ایک عمارت ہے جو کم و بیش مکمل اور قابل انطباق ہے۔ منتظم کا کام یہ ہے کہ وہ ان مختلف موادوں کو اس طرح ترتیب دے کہ یہ اس کے قلمی نصب العین کے حصول میں بہترین طور پر مدد دے سکیں اسی طرح جس طرح کہ کسی مشین کے مختلف اجزا اس طرح جوڑ دیے جاتے ہیں کہ اس سے وہ غرض حاصل ہو جائے جس کے لئے اس کو بنایا گیا ہے محض مشین کے ان سوالات کے پیچھے بلاشبہ بعض اہم اصولی سوالات میں جن پر ہم بحث کر چکے ہیں اور جنہیں یہاں طے شدہ تصور کرنا چاہیے طلباء کے دماغوں کو مشغول و مصروف رکھنے کے مضامین اور مشقوں کا اور مدرسہ کی ساری زندگی کے نصاب کی ترتیب کا تعین ایسے معیاروں کے ذریعہ کیا جانا چاہیے جنہیں گزشتہ بابوں میں بیان کیا گیا ہے اور یہاں انہیں اس مشین کے اجزا تسلیم کرنا چاہیے۔ کوئی آدمی ایک اچھا منتظم ہو سکتا ہے اگرچہ دوسرے اعتبار سے

ایک معمولی مدرس ہو اسی طرح ایک مدرسہ اچھی منظم حالت میں ہو سکتا ہے اگرچہ اس کے نصاب کے مشمولات یا اس کا تسلسل ناقص ہو۔

طلباء کی جماعت بندی | تنظیم کے مسائل میں سب سے پہلے طلباء کی جماعت بندی کا مسئلہ ہے جماعت بندی

کے فوائد کو سمجھنے کے لیے کسی شخص کو ایک ایسے مدرسہ کا تحلیل کرنے کی ضرورت ہے جس کو گزشتہ نسل کے گرامر اسکول یا ڈیڑھی عرصے کے اسکول کے طریقہ پر چلایا جا رہا ہو۔ معلم یا معلمہ میسر بھی رہتی تھی اور طلباء بچوں پر بیٹھتے تھے جو مدرسہ کے کمرے کی دیواروں سے لگے ہوتے تھے۔ وہ کاپیاں لکھتے، حساب کرتے قواعد یاد کرتے وغیرہ۔ اور انہیں یکے بعد دیگرے بلایا جاتا تاکہ ان کے کام کی جانچ کی جاسکے یا انہیں مدد دی جائے اجتماعی تعلیم کا جس طرح کہ ہم آس کو جانتے ہیں کوئی وجود نہ تھا۔ ان حالات کے تحت رتیل کے مہیج کا عمل قوی نہ ہوتا اور استاد کا وقت بھی طرح صرف کیا جاتا تھا۔ ضبط کا قیام مشکل تھا اس لئے سخت سزاؤں کے دینے کا رواج عام تھا۔ اس کے علاوہ تدریس حافظہ کی مشقوں کے ایک نظام کی شکل اختیار کر لینے کا میلان رکھتی تھی۔ اس طریقہ کے متعلق بہترین چیز جو کہی جاسکتی ہے یہ ہے کہ تدریس جیسی بھی تھی انفرادی طلباء کے لیے بہت موزوں تھی اور انہیں کے قابل ترین طلباء میں بلاشبہ اعتماد ذات کی وہ عادتیں پیدا ہو جاتی تھیں جو ہمارے زمانہ موجودہ کے مدارس میں بعض اوقات مفقود ہوتی ہے۔ یہ حال تعلیم کے عام ہو جانے سے بڑے بڑے مدارس کا قیام اور طلباء کی جماعتوں یا درجوں میں تقسیم ضروری ہو گئی ہے۔ اس تبدیلی کے ساتھ ساتھ اجتماعی زبانی تدریس کے عمل کو بھی بلاشبہ بہت ترقی دی گئی ہے۔

جماعت میں تعداد طلباء | اس نقطہ پر جماعتوں میں طلباء کی مناسب تعداد کا سوال پیدا ہوتا ہے۔ نظری مطابقت

صاف ہے کسی جماعت کو اتنی بڑی ہونا چاہیے کہ مدرس اجتماعی تعلیم کے مخصوص فوائد حاصل کر سکے۔ ریس کا میج اور ”اعداد کی ہمدردی“ لیکن اس کو اتنی بڑی نہ ہونا چاہیے کہ مدرس ہر طالب علم کے متعلق فرداً فرداً ٹھیک ٹھیک معلومات ہی حاصل نہ کر سکے۔ یہ کہنا آسان نہیں ہے کہ اس نظری مطالبہ پر عمل میں کس طرح کام ہو سکے گا کیونکہ اس کا بہت کچھ انحصار مختلف حالات پر ہے مثلاً مضامین، تدریس، تحریری کام کی مقدار اس کام کے جانچ اور نظر ثانی کی نزاکت اور باریکی، خود مدرس کے ذاتی اوصاف اور وہ وقت جو اس کی تیاری کے اغراض کے لئے ضروری ہے۔ اس لئے اس معاملہ کے متعلق عملی مدرسین نے اپنے تجربہ کی خاص نوعیت اور اپنی انفرادی مخصوص مشکلات کے مد نظر جو نہایت ہی مختلف آرا کا اظہار کیا ہے اس پر ہمیں متعجب نہیں ہونا چاہیے۔ تاہم ہم یہ کہنے کی جرات کر سکتے ہیں کہ ثانوی مدرسہ کی ایک اعلیٰ جماعت میں بیس سے زیادہ طالب علم نہ ہونے چاہئیں اور یہ کہ چالیس طلباء کی تعداد انتہائی ہے جس کو ایک ابتدائی مدرسہ کی ادنیٰ جماعت کا مدرس کامیابی کے ساتھ پڑھا سکتا ہے۔

جماعت بندی کے نظام | ظاہر ہے کہ بہترین جماعت بندی وہ ہے جس میں ہر گروہ کے طلباء مساوی یا

تقریباً مساوی قابلیت کے ہوں لیکن قابلیت کی جانچ کرتے وقت ہم نصاب کے ہر اہم شعبہ کو فرداً فرداً ملحوظ رکھ سکتے ہیں یا بحیثیت مجموعی پورے

نصاب کا خیال رکھ سکتے ہیں یا مضامین کے بعض گروہ ہمارے پیش نظر ہو سکتے ہیں۔ ان مختلف نقاط نظر کے مطابق نظری حیثیت سے جماعت بندی کے تین نظامات ممکن ہیں۔

(۱) تہنایا یک جماعتی نظام | پہلی جماعت بندی وہ ہے جس میں ہر طالب علم کو سارے مضامین کے

لئے ایک ہی جماعت میں رکھا جاتا ہے۔ ہم اس کو تہنایا سخت جماعتی نظام کہہ سکتے ہیں۔ جرمنی کے ثانوی مدارس میں جو عمل اس وقت رائج ہے اس سے اس نظام کی اچھی توضیح ہوتی ہے وہاں مضامین کے سرکاری پروگرام کو اس طرح مرتب کیا گیا ہے کہ تدریس کے ہر شعبہ میں اور مدارس زندگی کے ہر سال میں کام کی ایک معین مقدار مقرر کر دی گئی ہے۔ ہر سال کے لئے ہر مضمون کا جو پروگرام بنایا گیا ہے وہ اپنی حد تک مکمل ہے اور اس کو دوسرے سے کوئی واسطہ نہیں۔ طالب علم کے متعلق فرض کیا جاتا ہے کہ وہ نصاب کے سارے مضامین میں ہر سال بیک وقت برابر ترقی کرے گا اور ساری جماعت تمام مختلف مضامین میں مل کر کام کرتی ہے اور خاص با جماعت بندی کا کوئی انتظام نہیں ظاہر ہے کہ اس نظام سے تنظیم کی انتہائی سادگی حاصل ہوتی ہے اور اس میں عام کلچر کی ایک وسیع اساس رکھنے کا میلان ہے جس پر بعد میں تخصیص کی کوئی مزید عمارت بنائی جاسکتی ہے۔ اس کے علاوہ ایک سال کے کام کے ایک ہم آہنگ پروگرام کا تصور ارتباط کے اصول کے عین مطابق ہے جس کی تشریح کسی گزشتہ باب میں کی گئی ہے۔ مختلف مضامین کی تدریس کا علاحدہ علاحدہ ہونا ضروری نہیں ہے اس لئے انہیں ملانے کی کوشش

کی جاسکتی ہے تاکہ مرتبط مضامین کا ایک کافی اچھا جال مکمل ہو جائے اور سال بھر کے کام کو ایک ایسی اکائی تصور کی جاسکے جو مستقلاً اپنا ایک وجود رکھتی ہو۔ برخلاف اس کے اس نظام میں واضح طور پر یہ خطرہ ہے کہ انفرادی طلباء پر ناوجہی بار پڑ جائے یا کم از کم یہ خطرہ ہے کہ طالب علم اس شش و پنج میں مبتلا ہو جائے کہ آیا وہ کسی ایسے مضمون میں جس سے اس کو کوئی دلچسپی نہیں ہے ضرورت سے زیادہ محنت کرے یا ایسے مضامین میں ایک طویل مدت تک انتظار کرتا رہے جو اس کو کم مشکل معلوم ہوتے ہیں غالباً یہ خطرات قابل انتظام حدود تک گھٹ سکتے ہیں بشرطیکہ اس طالب علم کو جو ایک مضمون میں کمزور ہو مگر باقی سارے مضامین میں کافی اچھا ہو سال کے ختم پر ترقی دے دی جائے اور جرمنی میں یہی رواج معلوم ہوتا ہے۔

یہ امر یاد رکھنے کے قابل ہے کہ انگلستان کے ابتدائی مدارس میں ۱۸۶۲ء سے ۱۸۹۰ء تک جماعت بندی کے تنہا نظام کی تفصیلات میں کسی قدر تغیر کے ساتھ سختی سے پابندی کی جاتی تھی لیکن ”دیویا ری“ نظام جو اس وقت رائج تھا وہ متذکرہ صدر جو من نظام کے کسی طرح بھی مطابق نہ تھا۔ نصاب کے مضامین پر کافی غور و خوض نہیں کیا جاتا تھا۔ کام کی جو مقدار مقرر کی جاتی تھی اس سے ابتدائی مدارس تدریس کے ایک فیاضانہ نصاب کے وسیع خاکہ کے بجائے اس کی اقل مقدار کا اظہار ہوتا تھا۔ اُس زمانہ میں جب کہ نصاب کی تعلیم ہوتی تھی جبری حاضری کا کوئی انتظام نہ تھا۔ اور سب سے بڑھ کر یہ خرابی تھی کہ مدرسین کی ساری کوششیں اپنے متوسط اور غنی طلباء کو اس قابل بنانے پر مرکوز

ہوتی تھیں کہ وہ انفرادی امتحان میں کامیابی حاصل کر لیں جس کے نتائج کے بموجب پبلک رقم سے امداد کی تقسیم ہوتی تھی۔ ان دونوں انصاف العین کے درمیان ایک طویل کشمکش کے بعد یعنی تنہا جماعت بندی اور ایک مقررہ پروگرام کا نصاب العین اور جماعت بندی میں آزادی کا نصاب العین ۱۸۷۸ء کے ضابطہ کی رو سے ثانی الذکر سمت میں تبدیلیاں کی گئیں اور اُس زمانہ سے ابتدائی مدارس میں یہ میلان رہا ہے کہ مدارس زندگی کے ہر سال کے لئے ہر مضمون میں ایک مقررہ نصاب رکھنے کے طریقہ کو ترک کیا جائے۔

(۲) آزاد یا متعدد جماعتی نظام | دوسرا نظام جو قابل لحاظ ہے وہ ہے جس میں نصاب کے ہر

مضمون کے لئے طلباء کی ایک علیحدہ جماعت بندی کی جاتی ہے اور اس طرح کسی ایک طالب علم کے لئے یہ ممکن ہو جاتا ہے کہ اس کا نظام الاوقات مدرسہ کے دوسرے سارے طلباء سے بالکل جداگنا ہو جائے۔ یہ طریقہ جس کو شاذ و نادر ہی اختیار کیا جاتا ہے متذکرہ صدر طریقہ کا بالکل نفیض ہے کیونکہ یہ اُس متحدہ نصاب کے تصور سے بہت مختلف ہے جس کو ایک تعلیمی سال میں پڑھایا جاتا ہے اس سے بڑا فائدہ یہ ہوتا ہے کہ ہر طالب علم کا نصاب مطالعہ اس کی قابلیت اور صلاحیت کے عین مطابق ہوتا ہے۔ اس کا بڑا نقص یہ ہے کہ انفرادی طلباء کے لئے کوئی جماعتی مدرسہ عین طور پر ذمہ دار نہیں گردانا جاسکتا جہاں کہیں اس نظام کو رائج کرنے کی کوشش کی گئی وہاں اس مشکل کو کم از کم جزاً عبور کرنے کے لئے مشاورتی مدرسین کا تقرر کیا گیا اور عموماً ایک ٹرانس

کو اس کی ساری مدارس کی زندگی بیکارگی کی ایک ایسے اسناد کے سپرد کر دیا گیا۔ لیکن اس کے علاوہ دوسرے نقائص بھی ہیں۔ یہ نظام واضح طور پر ایک ایسی عمر میں تخصیص کی بہت افزائی کا میلان رکھتا ہے جبکہ ہمارا مقصد یقیناً ہر جہتی کلچر ہونا چاہیے اور تمام مضامین کے ایک بخوبی منظم نصاب کی جگہ مختلف مضامین کے مختلف حصوں کے مطالعہ کو دیدینا اس امر کو ناممکن نہیں تو مشکل ضرور بنا دیتا ہے کہ اس سائنس کے مختلف حصوں کے درمیان کوئی موثر ارتباط قائم کیا جائے۔

(۳) مشترک نظامات | نو یا دس سال کی عمر سے تیرہ یا چودہ سال کی عمر تک ایک انگریز جبکہ جو

ایک ثانوی مدرسہ کو یا کسی علیحدہ مدرسہ کو جو اول الذکر کے لیے تیار کرتا ہے، جاتا ہے عموماً ایک ہی جماعت میں سارے مضامین کی تعلیم پاتا ہے یعنی جرمن مدارس کی طرح جماعت بندی کے تہذا نظام کی پابندی کی جاتی ہے اس استثناء کے ساتھ کہ نصاب کے اختتام کے زمانہ میں پیرامیٹری مدارس میں تخصیص کا اور اس لئے وظائف کے مقابلوں کی وجہ سے دوبارہ جماعت بندی کا میلان ہوتا ہے۔ ثانوی مدارس کی زندگی کے مابقی سالوں میں انگلستان کے مدارس کی ایک بڑی تعداد میں جو طریقہ کہ عموماً اختیار کیا جاتا ہے وہ جرمن طریقہ اور متذکرہ ص ۷۷ ”آزاد“ نظام کی ایک درمیانی شکل رکھتا ہے۔ ان کی تنظیم کی تفصیلات میں جو مختلف مدارس میں بہت سی مختلف ہیں ہم نہیں جاسکتے مگر صرف اتنا یاد

ملے ایسی بہت سی تفصیلات کے لیے بارنٹ کی کتاب تدریس اور تنظیم میں ”تعلیم اور نصاب“ کا باب ملاحظہ ہو پبلک اسکول ایریک بھی ملاحظہ ہو۔

رکھنا کافی ہے کہ بہت سے مضامین کی تعلیم میں جس کو عام طور پر ”کارڈز“ کہا جاتا ہے، تنہا نظام جاری و ساری ہے ان مضامین کے لیے ہر طالب علم ایک ہی جماعت میں رکھا جاتا ہے اور انہی میں اس کی عام قابلیت کے اعتبار سے اس کو بتدریج جماعت بہ جماعت ترقی دی جاتی ہے۔ بعض دوسرے مضامین مثلاً ریاضی، السنہ جدید اور سائنس مضامین درجہ سے علحدہ تصور کیے جاتے ہیں ان کے لیے دوبارہ جماعتیں بنایاں ہوتی ہیں اور مضامین درجہ میں کامیابی یا ناکامی کا لحاظ کیے بغیر ان میں ترقیاں بالکل علحدہ دی جاتی ہیں ایسے مدارس جس کے اوپر کے حصوں کو دو یا اس سے زیادہ ”سمتوں“ میں تقسیم کیا گیا ہو۔ السنہ قدیم، السنہ جدید، سائنٹفک وغیرہ۔ بلاشبہ مختلف سمتوں میں کارڈز مختلف ہوگا۔ انصابوں میں جو امتیاز کیا جاتا ہے اور اس کی وجہ سے جماعت بندی میں جو پیچیدگیاں واقع ہوتی ہیں اس کے حدود میں بہت اختلاف ہوتا ہے۔ بعض مدارس میں نیچے کے درجوں کے سارے طلباء کی ریاضی، السنہ جدید اور سائنس کے لیے دوبارہ جماعت بندی کی جاتی ہے برخلاف اس کے دوسرے مدارس میں امتیاز کو صرف اس حد تک رائج کیا جاتا ہے کہ مضامین مذکورہ میں انتخاب کی اجازت دی جاتی ہے مثلاً یونانی، جرمن، اور سائنس کے درمیان انتخاب۔ لیکن بحیثیت مجموعی از ابتدا انتہا ایک ہی اصول کارفرما رہتا ہے کہ یہ ضروری نہیں ہے کہ کوئی طالب علم سارے مضامین میں ایک ہی جماعت کے طلباء کے ساتھ کام کرے بلکہ بعض مضامین میں دوسری جماعتوں کے ساتھ بھی کام کر سکتا ہے۔ جو مدارس کے درجہ اول کے

انہیں ہیں ان میں تقریباً ایک جماعتی نظام ہی عام طور پر رائج ہے لیکن بڑے بڑے ثانوی مدارس میں مختلف مضامین کے جدید مطالعہ نے اس قدیم تراور سادہ تر طریقہ سے بہت دور ہٹ جانے پر مجبور کر دیا ہے جو کسی آرٹ کے کو سارے مضامین کے لیے ایک ہی جماعت میں رکھنے کا ہوتا ہے۔

متذکرہ صدر نظامات کے متعلق رائے

جماعت بندی کے جس نظام کو ہم نے آزاد یا متحد جماعتی کے نام سے میسر کیا ہے یعنی وہ جس میں طلبہ کی ہر مضمون کے لیے علیحدہ جماعت بندی کی جاسکتی ہے

اس کو ایک ایسے نظام کی حیثیت سے نظر انداز کیا جاسکتا ہے جس کے وسیع مقبولیت حاصل کرنے کا امکان بوجہ متذکرہ صدر نہیں ہے اگر ہم جرمنی کے مروجہ یک جماعتی نظام کا تقابل ان مختلف درمیانی شکلوں سے کریں جو انگلستان میں رائج ہیں تو زیادہ مفید و مناسب ہوگا جرمن نظام کا میلان علائقہ طور پر متوسط طالب علم کی موافقت میں ہے اور اس کا مقصد معقول عام قابلیت کے لڑکوں کی ایک کثیر تعداد پیدا کرنا ہے برخلاف اس کے انگریزی نظام کا میلان انفرادی طالب علم کی خاص قابلیت کو زیادہ وسعت دینا اور معمولی قابلیتوں کے لڑکے کو کوئی اہمیت نہ دینا ہے۔ لیکن اس امر کا اضافہ کیا جانا چاہیے کہ ثانی الذکر میلان کی وجہ نہ صرف تنظیم کے مختلف نظامات ہیں بلکہ یہ واقعات بھی ہیں کہ جرمن مدارس کے عقلی مقاصد بہت زیادہ واضح طور پر معین ہیں اور عام طور پر لوگ انہیں

سمجھے ہوئے بھی ہیں یہ کہ جرمن قوم کے سارے افراد تعلیم کو زیادہ سنجیدہ طور پر حاصل کرتے ہیں اور یہ کہ جرمن ثانوی مدرسہ کا مدرس اس ملک کے مدرس کے مقابل میں فزائیس میں محض ایک شوقین نہ کہ پیشہ ور کی حیثیت رکھتا ہے۔

یہ دیکھا جائے گا کہ نصاب اور تھخیص کے مسائل سے جن پر کسی گزشتہ باب میں بحث کی گئی ہے جماعت بندی کے سوال کا گہرہ تعلق ہے اور اب ہم جن عملی نتائج پر پہنچتے ہیں وہ ان نتائج کے مطابق ہیں جن کا وہاں اظہار کیا گیا تھا بحیثیت مجموعی ہم یہ محفوظ طریقہ پر کہہ سکتے ہیں کہ ابتدائی مدرسہ میں عام قاعدہ یہ ہونا چاہیے کہ کوئی طالب علم ہر مضمون کے لئے ایک ہی جماعت میں رہے اور یہ کہ ساری جماعت کا کام ایک منظم اور مربوط مجموعہ ہو لیکن ہر تجربہ کار مدرس کو معلوم ہے کہ وقتاً فوقتاً کوئی صورت ایسی پیدا ہو جاتی ہے کہ ایک طالب علم حساب میں ذہین اور پڑھنا سیکھنے میں غیر معمولی غنی ہوتا ہے۔ اس لیے دوبارہ جماعت بندی کے ذریعہ ایسی صورت کا چارہ کار ممکن ہوتا چاہیے لیکن ایسی صورت کو بالکل مستثنیٰ تصور کیا جائے نہ صرف طالب علم ہی کے خاطر بلکہ سارے مدرسہ کی سادہ تنظیم کی خاطر بھی۔ اس کے علاوہ ابتدائی مدرسہ کے طلباء کے لیے جو چیز بہترین ہے وہی چیز ثانوی مدرسہ کے مساوی عمر کے طلباء کے لیے بھی بہترین ہے۔

یہاں مستثنیات کی ایک قابل یادداشت صورت ان بچوں کی ہے جو ابتدائی مدارس سے آتے اور غیر زبان کی مبادیات سے لاعلم ہوتے لیکن نصاب کے دوسرے مضامین میں اچھے ہوتے ہیں

جب ہم ثانوی مدارس کے اوپر کے درجوں میں پہنچتے ہیں تو نصاب کی تفویض کی وجہ سے جس کو ہم نے کم و بیش ناگزیر پایا لازمی طور پر ایک جماعتی نظام سے بہت دور ہٹ جانا پڑتا ہے اگرچہ اس نوبت پر بھی بہترین آرکامیلان حتی الامکان ثانی الذکر نظام کی طرف ہے۔

چھوٹے مدارس میں جماعت بندی | جوں جوں مدرسہ کی تعداد گھٹتی جاتی ہے جماعت بندی کی مشکلات بڑھتی

جاتی ہیں اگر کسی مدرسہ میں طلباء کی جملہ تعداد اُس حاصل ضرب کے مساوی ہے جو اُس تعداد طلباء کو جو ایک مدرس کے لیے کافی تصور ہوتی ہے سال کی اُس تعداد سے جو معمولاً مدرسہ میں صرف ہوتی ہے ضرب دینے سے حاصل ہوتا ہے تو جماعت بندی کا مسئلہ نسبتاً آسان ہو جاتا ہے اور اگر جملہ تعداد اس سے زیادہ ہو تو متوازی جماعتیں کھولی جاسکتی ہیں اور تب ہر درجہ کو قابلیت طلباء کے اعتبار سے اور بھی زیادہ متجانس اور ہم آہنگ بنایا جاسکتا ہے۔ لیکن اگر متذکرہ صدر عدد سے طلباء کی جملہ تعداد کم ہو تو ظاہر ہے کہ ایک ہی مدرس کے حوالہ ایسے طلباء کو کرنا ہوگا جن کی قابلیتوں میں بہت تفاوت ہے۔ جو مشکلات اس طرح رونما ہوتی ہیں ان کی ایک اچھی مثال دیہاتی ابتدائی مدرسہ میں ملتی ہے جہاں سات سال کی عمر کے بچوں کو چھوڑ کر اوسط حاضری مثلاً تقریباً ساٹھ ہے اور جہاں اٹاف دوزمہ دار مدرسین پر مشتمل ہوتا ہے۔ مدرسہ کو ایک بالائی اور ایک زین حصہ میں تقسیم کر دیا جاتا ہے جنہیں سے ہر ایک میں سچ تقریباً تین سال رہتا ہے پڑھنے کی کتابوں، جغرافیائی اور تاریخی مواد اور مطالعہ فطرت کے موضوعات وغیرہ کے انتخاب میں ایک قسم کی گردش تریب کو اختیار کر کے ہر حصہ میں

طلباء کو ایک ساتھ جتنا بہتر بھی ہو سکے پڑھایا جاتا ہے اور اس طرح سال بہ سال تیکنان آور اور غیر سودمند اعدادوں سے احتراز کیا جاتا ہے۔ لیکن حساب کی صورت میں ایسا انتظام درہم برہم ہو جاتا ہے کیونکہ اس میں تدریس کی ترتیب زیادہ سختی کے ساتھ منطقی ہونی چاہیے اس مضمون کے لئے ہر حصہ کو تین گروہوں میں تقسیم کر دیا جاتا ہے ان گروہوں کی جملہ تعداد مدرسی زندگی کی معمولی تعداد کے مطابق ہوتی ہے اور تدریس کو وقتاً فوقتاً زبانی اباق اور ایسی کتابوں کے استعمال کے ذریعہ جاری رکھا جاتا ہے جن میں موزوں تدریجی حساب دیے ہوئے ہیں جنہیں ہر طالب علم حل کر سکتا ہے۔ چھوٹے ثانوی مدارس میں بھی تفصیلات کے مناسب اختلاف کے ساتھ ایسی مشکلات پیش آتی ہیں۔ دویا اس سے زیادہ درجوں کو ایک ساتھ پڑھانا ہوتا ہے اور طلباء کے ایسے گروہ کو حتی الامکان مشترک امور کی تعلیم دے کر مشکلات کو ہلکا کیا جاتا ہے۔

مدرسہ رجبہ بخلاف مدرسہ مضمون | جماعت بندی کے مسئلہ سے قریبی تعلق رکھنے والا سوال یہ ہے کہ کس حد تک تدریس کو مضامین کے متخصصین کے حوالہ اور کس حد تک درجوں کے مدرسین کے سپرد کیا جانا چاہیے۔ ایک ثانوی مدرسہ کے بالائی حصہ میں جہاں کہ طالب علم کے مضامین بہ نسبت پہلے کے مخصوص ہو گئے ہیں اور جہاں کہ سب سے زیادہ اہم چیز یہ ہے کہ وہ متحرک لوگوں یا درجہ اعلیٰ کی سائنٹفک قابلیت رکھنے والے آدمیوں کے زیر اثر آئے تدریس کا ایک بڑا حصہ ناگزیر طور پر متخصصین کے حوالہ کیا جانا چاہیے۔ ان لوگوں کے سپرد جو ادبیات، ریاضیات، سائنس اور السنہ جدید کے ماہرین لیکن یہاں بھی جیسا کہ

ہم نے ارتباط مضامین کے باب میں پڑھا ہے ایسا معلوم ہوتا ہے کہ متعلقہ مضامین کی غیر واجبی تفریق سے بہت کچھ نقصان ہو سکتا ہے مثلاً ادبیات کی اُن مضامین جنہیں عام طور پر ”انگریزی“ کہتے ہیں اور سائنس سے ریاضیات کی تفریق و علیحدگی۔ یہ بالکل سچ کہا گیا ہے کہ دنیا مور مدرسین وہ لوگ ہوئے ہیں جنہوں نے اپنے طلباء کو ایک سے زیادہ مضامین پڑھائے ہیں اور اس طرح ہر انفرادی طالب علم کے متعلق متعدد معلومات رکھتے اور متعدد جہتی شخصی دلچسپی کی کشت کائی کے ذرائع رکھتے تھے“ عاتنا ہم یہ امر ظاہر ہے کہ متخصص مدرس ایسے لڑکوں اور لڑکیوں کی تدریس کا ایک مستقل اور ضروری جز ہے جو اپنی تعلیم کو اس نقطہ تک لے جا رہے ہیں جہاں مدرسہ ختم اور جامعہ شروع ہوتی ہے۔

لیکن ثانوی مدارس کے وسطانی اور ادنیٰ درجوں اور ابتدائی مدارس کی ساری جماعتوں کے متعلق آراء میں بہت زیادہ اختلاف ہے جن لوگوں کا یہ اتفاق ہے کہ کسی جماعت کی تعلیم ایک ہی مدرس کے سپرد کی جانی چاہیے وہ بڑی قوت کے ساتھ استدلال کرتے ہیں کہ انفرادی طالب علم کے متعلق مدرس کا مکمل تر علم اخلاقی اور عقلی اعتبار سے ایک بڑے فائدہ کی چیز ہے اور یہ کہ معلم اور متعلم میں مشترکہ ذمہ داری کا احساس تیز تر ہو جاتا، یہ کہ طالب علم کو پہلے اور اس کے بعد مضمون کو ملحوظ رکھا جاتا، یہ کہ مدرس میں تنگ نظری کا اتنا زیادہ میلان پیدا

نہیں ہوتا اور یہ کہ بالاخر جیسا کہ پروفیسر سیلے نے ایک وقت کہا تھا مدرسہ جامعہ نہیں ہے اور گہرا مطالعہ اول الذکر میں اتنا ضروری نہیں ہے جتنا کہ ثانی الذکر میں ہے۔ وہ یہ بھی بیان کرتے ہیں اگرچہ غالباً کسی قدر کم قوت کے ساتھ کہ اس نظام میں تنظیم کی سادگی کا میلان ہے اور یہ کہ بعض مضامین کی تدریس دوسروں کے یہ نسبت مدرسہ پر زیادہ جسمانی بار ڈالتی ہے اس لئے اس نقطہ نظر سے ایک مضمون کی دوسرے مضمون میں تبدیلی ایک خوش آئند عافیت ثابت ہو سکتی ہے۔ برخلاف اس کے جو لوگ دوسرے نظام بریقین رکھتے ہیں ان کا یہ استدلال ہے کہ مدرسہ مضمون اپنے مضمون کا ایک انجمل تر علم رکھتا اور اس میں زیادہ دلچسپی رکھتا ہے جو بڑے فائدے کی باتیں ہیں، یہ کہ ہر انسان کی مخصوص قابلیتوں کو کامل آزادی دی جاتی ہے یہ کہ جب کوئی شخص نصاب کے ایک محدود حصہ کی مدد تک خود کو محدود کر لیتا ہے تو اس سے پڑھانے میں تازگی اور طریقہ تعلیم میں جدت کی زیادہ توقع کی جاسکتی ہے اور یہ کہ اس نظام کے اخلاقی فوائد بھی بہت بڑے ہیں مثلاً جب کہ کسی مخصوص مدرسہ اور مخصوص طالب علم کے درمیان ہمدردی کا بالکل فقدان ہوتا ہے۔

مدرسی تنظیم کی ان مختلف شکلوں کے متعلق بلاشبہ ایک حد تک یہ صحیح ہے کہ ”ہر چیز بہترین ہے جس کا بہترین طور پر انتظام کیا جاسکے“ اور جب کامیاب تنظیمیں میں اختلاف آراء ہوتے ہیں غلطی سے رائے دینے میں احتیاط کرنی چاہیے۔ اس کے ساتھ یہ کہنا صحیح معلوم ہوتا ہے کہ محفوظ ترین نظام وہ ہے جس میں وسطانی اور ادنیٰ درجوں کی حد تک کاردرجہ کا ایک بڑا مرکز ہو جس کی نگرانی مدرسہ درجہ کرے۔ بحسن طلباء کو حتی الامکان

ایک ہی مدرس کے تحت رکھنے کے اخلاقی فوائد عموماً ناقابل انکار ہیں اور جب متعلقہ مضامین کو ان کے صحیح تعلقات کے ساتھ بتانے کا کافی اچھا موقع مل جائے تو عقلی فوائد بھی اتنے ہی بڑے ہیں لیکن اس عام قاعدے کے مستثنیات ہر مدرسہ میں ہوں گے جن کا انحصار مختلف مدرسین کی مخصوص دلچسپیوں پر ہوگا۔ ابتدائی مدارس میں جہاں کہ مدرس جماعت کے نظام کو عموماً کبھی ترمیم کے بغیر اختیار کیا جاتا ہے اکثر دفعہ ایسا ہوتا ہے کہ اساتذہ کا کوئی رکن کسی ایک مضمون مثلاً تاریخ یا موسیقی یا نقش کشی یا مطالعہ قدرت میں خاص دلچسپی رکھتا ہے۔ ایسی صورت میں اگر مدرس مضمون کے نظام کو جزاً اختیار کیا جائے یا کم از کم مضامین زیر بحث کی حد تک صدر مدرس اپنی نگرانی کے فرائض اس مدرس کے سپرد کر دے تو اس سے بڑا فائدہ ہوگا۔

آخری بیان سے صدر مدرس اور اس کے مددگاروں کے متعلقہ دائرہ عمل پر مختصر آغور کرنے کا ایسا ہوتا ہے عام طور پر یہ کہا جاسکتا ہے کہ صدر مدرس کے فرائض ان ساری چیزوں سے متعلق ہیں جو بحیثیت مجموعی مدرسہ کی بھلائی پر مبنی ہوں اور مددگار کے فرائض مدارس کی عضویت کے ان حصوں سے متعلق ہیں۔ خواہ طلباء ہوں یا مضامین۔ جو اس کی خاص نگرانی میں دیے جاتے ہیں۔ صدر مدرس نصاب کی تفصیلات کا تصفیہ کرے گا سوائے ان حصوں کے جن کو حکومت نے معین و

مقرر کر دیا ہے۔ وہ نظام الادوات مرتب کرے گا اور اس فرض کی ادائیگی میں اس کا یہ کام ہوگا کہ وہ مضامین کے مختلف مدرسین کے درمیان توازن قائم رکھے وہ اپنے ماتحتین میں ان کے فرائض کی تقسیم کرے گا وہ طلباء کی جماعت بندی اور ترقی کا ذمہ دار ہوگا وہ اکثر دفعہ دورہ کر کے معائنہ کرے گا اور وقتاً فوقتاً امتحانات لے گا۔ وہ نوجوان اور نا تجربہ کار مدرسین کے کام کی خاص احتیاط کے ساتھ نگرانی کرے گا اور وہ مدرسہ کے گورنروں کے پاس تعمیراتی تبدیلیوں، فرنیچر ساز و سامان اور کسی نئی بات کے متعلق جن کی وجہ سے مزید صرفہ عائد ہو تجاویز پیش کرے گا۔

عموماً ایک چھوٹے مدرسہ میں وہ حقیقی

تدریس میں بہت بڑا حصہ لے گا۔ لیکن

ایک بڑے مدرسہ میں اُس زمانہ کی

نسبت کرتے ہیں جب کہ مدارس کی تنظیم

مدرسہ کا اسٹاف

دا اصد مدرس کے فرائض

سادہ ترقی اس کے فرائض کے اس حصہ کو بہت کم کر دینا ہوگا لیکن غالباً وہ لوگ صحیح ہیں جو مدارس کو اس قدر بڑا بنا دینکے موجودہ میلان کے متعلق اندیشہ کے ساتھ کہتے ہیں کہ صدر مدرسہ جو اغلباً ایک قابل اور تجربہ کار مدرس ہوتا ہے دو ایک مضمون کا تدریسی تماشا ہے بن جاتا ہے کیونکہ وہ ایسے فرائض کی ادائیگی میں زیادہ تر مصروف و مشغول رہتا ہے جو کسی رجسٹرار یا سگریٹری سے متعلق ہوتے ہیں اس لیے وہ پڑھنے کے کام میں کوئی حصہ نہیں لے سکتا اور اپنے لڑکوں کو انسانوں کی حیثیت سے جاننا مشکل یا ناممکن پاتا ہے۔

اور مددگار مدرسین کے فرائض ایک مددگار کا سب سے پہلا اور

نہا ہر وہاں ہر فریضہ یہ ہے کہ وہ اُن جماعتوں اور مضمونوں کو پڑھائے جو اس کے تفویض کئے جاتے ہیں اور جو کچھ بھی کام ہو اسے اس کا رکارڈ رکھے اس کے علاوہ وہ مدرسہ کے عام انتظام میں وہ حصہ لے گا جو اُس کے سپرد کیا گیا ہو وہ مدرسہ کی صحت مند متحدہ زندگی کو ترقی دینے میں بھی سارے عملی طریقوں سے کام لے گا اور اس غرض کے حصول کے لیے وہ لڑکوں کے کھیلوں اور ان کی مجلسوں میں ذاتی دلچسپی کا اظہار کرے گا۔

اسٹاف کی مجلسیں | اگرچہ بحیثیت مجموعی ان ساری چیزوں کی ذمہ داری جو مدرسہ کی تنظیم سے متعلق ہیں بالآخر صدر مدرس کے سر ہی ہونا چاہیے تاہم فطری طور پر اس کمی یہ خواہش ہوگی کہ وہ اپنے مددگاروں سے مشورہ کرے اور اگرچہ ہر مددگار کی ذمہ داری کا حصہ جدا جدا ہے تاہم وہ بھی اپنے رفقاء کے کار سے تبادلہ خیالات کا متمنی ہوگا۔ ان اعراض کے لیے وقتاً فوقتاً اسٹاف کی مجلسیں یہ صدارت صدر مدرس علانیہ طور پر بہت مفید ہیں۔ چھوٹے مدرسوں میں غالباً ایسی مجلسیں غیر ضروری ہیں یا کم از کم ان کی تعداد زیادہ نہ ہونی چاہیے کیونکہ جب اسٹاف چند ہی اشخاص پر مشتمل ہوتا ہے تو مشورہ کے مواقع بہت کم رونما ہوتے ہیں۔ لیکن بڑے یا متوسط تعداد کے مدارس میں بھی باضابطہ مجلسوں کو بشکل نظر انداز کیا جاسکتا ہے سہولت کے علاوہ جو ان مجلسوں کی وجہ سے اُن نقاطہ پر بحث کرنے میں جو مدرسہ کی عین فلاح اور بہبود سے متعلق ہیں اور اُن طلباء کے نسبت تبادلہ خیالات کرنے میں جنہوں نے اچھے یا بُرے معنوں میں امتیاز حاصل کیا ہے۔

مجلسیں ایک بڑے اسٹاف کے اراکین کو ایک دوسرے کے نقاط نظر کو واضح طریقہ پر سمجھنے میں مدد دیتی اور اس یادداشت کا فریضہ انجام دیتی ہیں کہ اگرچہ ہر مدرس ایک بڑی یا چھوٹی حد تک اپنے اپنے مخصوص مقاصد رکھتا ہے تاہم سارے مدرسین ایک ہی فرض کی ادائیگی میں مصروف ہیں جو مدرسہ کو اس کے اغراض کے حصول کے لیے ایک ہنایت ہی موثر آلہ کار بنانا ہے۔ بعض مدارس میں تعلیم کے نظریہ اور عمل سے متعلق کسی خاص بحث کبھی کبھی مضمون کا پڑھنا اور اس پر بحث کرنا بھی بہت مفید ثابت ہوا ہے۔ اس میں بعض ایسے کھلے خطرات ہیں کہ ان سے محفوظ رہنا چاہیے ان خطرات کے منجملہ ایک خطرہ جو کسی طرح کم اہم نہیں ہے یہ ہے کہ ایسی مجلسیں قیاد یا طوالت میں ضرورت سے اتنی زیادہ ہو سکتی ہیں کہ ان مردوں اور عورتوں کے لیے جنہیں زیادہ کام دیا جاتا ہے باعث منفعت نہ ہوں لیکن دانش مندانہ انتظام کے تحت ایسے خطرات سنجیدہ نہیں بن سکتے۔

مدرسہ کا نظام الاوقات | متذکرہ صدر تنظیم کی تفصیلات اور ان کے علاوہ اور بہت سے امور اس

ہنایت ہی اہم دتاویز میں مجتمع ہوتے ہیں جس کو مدرسہ کا نظام الاوقات کہا جاتا ہے۔ نظام الاوقات میں کسی مدرسہ کی تنظیم اور اس کے عام مقاصد اتنے واضح طور پر منکسر ہوتے ہیں کہ اگر اس کی ایک نقل اس کی ساری تفصیلات کے ساتھ اور مدرسہ کی عمارت کا ایک نقشہ کسی ایسے تجربکار شخص کے پاس بھیج دیا جائے جس نے مدرسہ کو کبھی نہیں دیکھا ہے تو وہ ان مسئلہ نقول کی مدد سے اس احتیاط اور ہنرمندی کا ایک کافی

منصفانہ اندازہ لگا سکے گا جو مدرسہ کی تنظیم پر صرف کی گئی ہے۔ نظام الاوقات کی ترتیب خصوصاً جب کہ مدرسہ بڑا اور طلباء کی جماعت بندی یہ پیچیدہ ہو ایک ایسا کام ہے جو ایک ماہر اور کامل منتظم کی قوتوں پر بار ڈالتے کے لیے کافی ہے

اس کی ضرورت

ایک احتیاط سے مرتب کیے ہوئے نظام الاوقات کی قدر و قیمت معلوم کرنے کے لیے مناسب ہوگا کہ ایک نوجوان مدرس خود اپنی کالج کی زندگی پر غور کرے اور خصوصاً اس کے اوقات کے اُس حصہ پر جو خانگی مطالعہ کے لیے مخصوص کر دیا گیا تھا اور جو لکچروں میں حاضری کے علاوہ ہوتا ہے۔ یہ فرض کر لینے کے بعد کہ وہ نہ تو ایک ناکام طالب علم تھا اور نہ کوئی چرچڑا طباع اور ذکی طالب علم اس کو سب سے پہلے مطالعہ کے مقررہ پروگرام کی سخت پابندی یاد ہوگی جس میں ہر روز قابل استفادہ گھنٹوں کو مبین مشاغل کے لیے باقاعدہ طور پر مخصوص کر دیا گیا تھا جس سے ترتیب باقاعدگی اور استقلال مقصد کی ان عادتوں کی تشکیل میں بڑی مدد ملتی ہے جو نہ صرف کالج ہی میں بلکہ اس کے بعد کی زندگی میں بھی کامیابی کے ساتھ کام کو انجام دینے کے راز ہیں۔ اس کے علاوہ مختلف مطالعہ کرنے کے مضامین پر ایک ساتھ غور کرنے اور ہر مضمون کو متناسب وقت دینے کا تصفیہ کرنے سے اس امر کا یقین ہو جاتا ہے کہ ہر مضمون کو توجہ کا واجبی حصہ ملے گا، اہم ترین یا مشکل ترین کو سب سے بڑا حصہ اور آسان ترین یا سب سے کم اہم کو بالکل یہ نظر انداز نہیں کیا جائے گا۔ اس کے علاوہ نظام الاوقات یہ بتا کر کہ کسی ایک کام کے بعد دوسری کون سی چیز انجام دینی ہے اور کسی شخص کی توانائی کو خود

بخود ایک مخصوص راستہ پر لگا کر وقت اور قوت ارادی کی تضييع کو روکتا ہے عام طور پر کوئی بھی ایک ایسے شخص سے کسی نمایاں کامیابی کی توقع نہیں رکھتا جس کے لئے بقول ولیم جمیس کے ”روزانہ اٹھنے اور سونے کے اوقات اور ہر چھوٹے چھوٹے کام کی ابتدا تفریحی ارادتی غور و تامل کے موضوع ہوں“

مدارس کی کفایت شعاری میں نظام الاوقات کے وہی فرائض ہیں جن کا ذکر اوپر کیا گیا ہے نظام الاوقات مدرسہ کے عقلی مقاصد کے حصول کی ایک منظم کوشش کا آئینہ دار ہے۔ لیکن اس سے بڑھ کر نظام الاوقات بچوں کو ابتدا ہی سے باقاعدہ طریقہ پر کام کرنے کے تصور کا عادی بنا کر اور فطری انسان کے اس میلان کا کہ زندگی بے قاعدگی سے گزاری جائے قبل از قبل سد باب کر کے سیرت سازی میں بالراست مدد دیتا ہے یقیناً نظام الاوقات میں جو انتظامات مندرج ہیں ان کا میڈلین اور ایرامینوں کے قوانین کی طرح ہونا ضروری نہیں ہے برخلاف اس کے اگر بعض اوقات روزمرہ کے کام سے ہٹ کر اور کوئی کام کیا جائے تو اس سے مدرسہ یا جماعت کے بہترین اغراض کی تکمیل ہوتی ہے۔ لیکن اگر کوئی مدرسہ کبھی کبھی اپنے اختیار تمیزی کو ایسا استعمال کرے تو اس سے مقررہ فرائض کی وفادارانہ انجام دہی کا عام قاعدہ متاثر نہیں ہوتا۔

نظام الاوقات کو کن کن
امور کا اظہار کرنا چاہیے

مدرسہ کے نظام الاوقات کو ٹھیک
ٹھیک وہ اوقات بتانے چاہئیں جن کے
درمیان ہر سبق کی تعلیم دی جائے اور
ٹھیک اُن اوقات کا بھی اظہار کیا
جائے جو مذہبی رسوم کی ادائی، حاضری تفتیح اور کسی اور مشق

کے لیے جس کی حیثیت روزانہ کیے جانے کے باوجود معمولی سبق کی نہیں ہو سکتی معین کیے گئے ہوں۔ اس کو یہ بھی بتانا چاہیے کہ سبق کون دے گا اور تاؤتیک تفصیلات سب کو معلوم نہ ہوں اس امر کا بھی اس میں اظہار کیا جائے کہ سبق کس کمرہ یا مقام پر ہو گا۔ لیکن ایک اعتبار سے نظام الاوقات کو ضرورت سے زیادہ تفصیلی اور معین بنا دینا آسان ہے۔ تدریس کے ہر شعبہ کی ذیلی تقسیم کی جاتی ہے۔ ریاضیات کی حساب، جبر و مقابلہ و ہندسہ میں، انگریزی کی پڑھنے، لکھنے، قواعد، انشا پر دازی اور ادب میں وقف علیٰ ہذا۔ لیکن ہر ذیلی تقسیم کے لیے نظام الاوقات میں سختی سے انتظام کرنے سے کوئی فائدہ نہیں ہوتا اور ممکن ہے کہ بہت کچھ کو دیا جائے۔ ہر اہم شعبہ کے لیے جو گھنٹے مقرر کیے گئے ہیں ان کا اندراج ہونا چاہیے لیکن ان گھنٹوں کو ذیلی شعبوں میں ایک تناسب سے تقسیم کیے جانے کا مسئلہ مناسب طور پر جماعت کے مدرس کے لیے چھوڑ دیا جاسکتا ہے جو اس امر سے واقف ہو گا کہ کس مقام پر سب سے زیادہ دباؤ ڈالنے کی ضرورت ہے اور جو جائز طور پر اس چیز کے متعلق اپنی ایک رائے رکھ سکتا ہے کہ کسی خاص مضمون کے ”مختصر مگر گہرے“ مطالعہ کے لیے کتنی مدت درکار ہوگی۔

وقت کی تقسیم | نظام الاوقات کی ترتیب کے وقت غور طلب اہم امور یہ ہیں۔ مضامین جن کو پڑھانا ہے، ہر مضمون کو کتنا وقت دیا جائے، تعلیمی ساعات کی طوالت، اور اسباق کی صحیح ترتیب مختلف قسم کے مدارس کے لیے جن اصولوں کے مطابق مضامین کا انتخاب ہوتا ہے اس کی کسی گزشتہ باب میں تشریح کر دی گئی ہے۔ جب ہم کسی مدرسہ کو منظم کرنے کے نقطہ پر پہنچتے ہیں اس وقت تک مضامین کا انتخاب

ہو چکتا ہے اور انہیں یہاں تسلیم کیا جانا چاہیے۔ دوسرا سوال وقت کی تقسیم کا ہے۔ بعض ممالک میں اس کا تعین بالکلیہ سرکاری قواعد کے ذریعہ کیا جاتا ہے مثلاً بوسیا کہ پریشیا کے اعلیٰ تنظیم یافتہ ثانوی مدارس میں ہے۔ ہمارے ملک میں ہماری ضرورت سے زیادہ حکومت کئے جانے کی فطری مخالفت کے مطابق مرکزی حکومت، مدرسہ کے جاکم کو بہت زیادہ آزادی دیتی ہے جس کے عملیہ معنی ہوئے کہ مدارس کے صدر مدرسین کو بہت زیادہ آزادی حاصل ہے۔ لیکن جو شخص بھی اوقات کی تقسیم کرے اس کے لیے بعض اصول کا پیش نظر رکھنا ضروری ہے۔ سب سے پہلے مختلف مضامین کی اہمیت کے اضافی درجہ کا سوال پیدا ہوتا ہے۔ یہ مدرسہ کے ان عام مقاصد کو ملحوظ رکھتے ہوئے مختلف ہو گا جن کا تصور ان لوگوں کے ذہن میں ہے جو اس کی قسمت کے فیصلہ کرنے والے ہیں اور یہ مقاصد اپنی باری میں بعض اوقات روایت پر مگر عموماً طلباء کی آئندہ ضروریات پر منحصر ہوں گے۔ مثلاً ایک درجہ اول کے دو ذہینہ مدرسہ میں اوقات مدرسہ کا نصف سے زیادہ حصہ ادبیاتی سمت میں یونانی اور لاطینی کے لیے دیا جاتا ہے اور اٹین اور ہیبارو میں اس سے بھی بہت زیادہ۔ درجہ دوم کے مدرسہ میں اور درجہ اول کے مدرسہ کی غیر ادبیاتی سمت میں ریاضیات، سائنس اور انسہ جدید پر زور دیا جاتا ہے۔ ابتدائی مدارس میں صورت حال ہی کے اعتبار سے اوقات کی تقسیم بہت زیادہ یکساں ہوتی ہے۔ دوسرا غوطہ نقطہ مختلف مضامین کا زیادہ یا کم مشکل ہونا ہے۔ مثلاً ایک نظام الاوقات میں مذہبی اور اخلاقی تدریس کو جو وقت دیا گیا ہو اس کا سہ گنا

وقت فرانسیسی کو دیا جاسکتا ہے اس وجہ سے نہیں کہ فرانسیسی اہم تر ہے بلکہ اس وجہ سے کہ اس پر عبور حاصل کرنے کے لیے زیادہ وقت درکار ہے تیسری چیز جس کو ملحوظ رکھنا چاہیے یہ ہے کہ اوقات کی تقسیم اس درجہ کے مطابق ہوگی جس پر کہ طالب علم کی تعلیم پہنچ چکی ہے۔ اگر کسی مضمون کے ابتدائی مدارج کو وقت کا ایک فیاضانہ حصہ دیا جائے تو بعض اوقات اس میں حقیقی کفایت شعاری مضمر ہوتی ہے مثلاً پریشیا کے جدید مدارس میں (ریل شوے اور اوپریل شوے) فرانسیسی کو ابتدائی زمانہ میں ہفتہ میں چھ گھنٹے دیے جاتے ہیں اور بعد میں اس تعداد کو چار تک گھٹا دیا جاتا ہے۔ اسی طرح ابتدائی مدارس میں بڑی عمر کے لڑکوں کے بہ نسبت سات سے دس سال کی عمر کے بچوں کے لیے پڑھنے اور لکھنے پر بہت زیادہ توجہ دی جاتی ہے۔

نظام الاوقات کے مرتب کرنے والے کے لئے دوسری چیز جو تعین شدنی ہے وہ تعلیمی ساعات کی طوالت ہے اس نقطہ پر عملی مدرسین کسی طرح بھی متفق نہیں ہیں۔ اور اگر ایسا ہوتا بھی تو ہمارے لیے ماہرانہ طبی رائے سے مشورہ کرنا اور خصوصاً ذہنی تھکان کی تحقیقات کے نتائج پر توجہ دینا مناسب ہوتا۔ پریشیا کے اعلیٰ مدارس میں سرکاری میار ایک ایسا سبق ہے جس کی مدت پچاس منٹ ہوتی ہے اور یہ فرض کر لیا جاسکتا ہے کہ انگریزی ثانوی مدارس کے تعلیمی ساعات عموماً اس سے کم نہیں ہوتے۔ ابتدائی مدارس میں یہ چیز عام طور پر دیکھی جاتی ہے کہ سات یا آٹھ سال کے بچوں کے لیے بھی چالیس بلکہ پچاس منٹ کا تعلیمی ساعت رکھا جاتا ہے۔ مدارس کی حفظ صحت کے مصنفین ان اعداد پر تجویز

ہوتے ہیں ان کے تخمینوں میں کسی قدر اختلاف ہے لیکن عام بیان یہ ہے کہ چھ اور نو سال کی درمیان میں عمر کے بچوں کے لیے تعلیمی ساعت کی مدت یا پندرہ منٹ نو اور بارہ سال کے درمیان میں یا پچیس منٹ بارہ اور چودہ سال کے درمیان میں منٹ اور چودہ سال سے اوپر چالیس یا پینتالیس منٹ سے زیادہ نہ ہونی چاہیے۔ ان تعلیمی ساعتوں میں اور ان میں جو ایک معمولی مدارس نظام الاوقات میں پائے جاتے ہیں جو اختلافات ہیں وہ گوبغاہر سخیہ ہیں لیکن یہ عملاً اتنے بڑے نہیں ہیں جتنے کہ پہلی نظر میں دکھائی دیتے ہیں کیونکہ عام طور پر ان کے درمیان چند منٹ کا وقفہ ہوتا ہے جس کا اظہار نظام الاوقات میں نہیں کیا جاتا اور جس میں کتابیں اور دوسری چیزیں جمع یا تقسیم کی جاتی ہیں اور کھس بچوں کی بڑی بڑی جماعتوں کی صورت میں یہ واقعہ خاص طور پر صحیح ہے۔ آدھن میں اس امر کا بھی اظہار کیا جاسکتا ہے کہ ذہنی تھکان کے محسوسوں کے بیان کے بموجب اس قسم کے وقفے اور صبح یا دوپہر کے جلسوں کے درمیان کے طویل تردد وقفے ایک اہم کام انجام دیتے ہیں کیونکہ جب دو متواتر کام کے درمیان کئی منٹ کا وقفہ دیا گیا تو کھانا یا ہی موافق مرام نتائج حاصل ہوتے ہیں۔ تاہم یہاں کم از کم بارہ سال سے کم عمر کے بچوں

اسباق کی مدت

۱۔ اسپیشل پورٹس جلد نہم میں سی ایچ۔ ایچ پیرز کا مضمون ”جرمنی میں ذہنی تھکان کی پیمائش“ ملاحظہ ہو۔ اور ماسو کی کتاب تھکان بھی خصوصاً ذراں دربار ہواناب (جس کا ایم او۔ ڈبلیو بی۔ ڈرمنڈ نے مال ہی میں ترجمہ کیا ہے) لیکن جن نتائج کا یہاں حوالہ دیا گیا ہے ان کے قابل اعتماد ہونے کے متعلق آراء میں اختلاف ہے۔

کی حد تک واقعات اور انصاف العین میں ایک بدیہی اختلاف ہے اکثر مدرسین غالباً یہ عذر پیش کریں گے کہ اسباق کی بار بار تبدیلی سے بہت فیض اوقات ہوتی ہے اور یہ کہ اگر درسہ کی ہرجاعت میں ایک ہی بت کے اسباق رکھے جائیں تو اس سے عملاً بڑی سہولت ہوتی ہے۔ لیکن نہیں یاد رکھنا چاہیے کہ جب ایک ہی قسم کے ذہنی کام کو ناواجبی عرصہ تک کیا جاتا ہے تو اس سے اس کی نوعیت بہت جلد گھٹ جاتی ہے اور یہ کہ ایسی صورتوں میں عدم توجہی کو غالباً ضرورت سے زیادہ تکان سے فطرت کی حفاظت تصور کرنی چاہیے۔ اگر بڑی عمر کے لڑکوں کے پینٹ کمسن طلباء کے لیے چھوٹے تعلیمی ساعات رکھنے سے اجرائی کار میں بخیر و قیاس پیش آتی ہوں تو یہ امر اور بھی زیادہ ضروری ہو جاتا ہے کہ ثانی الذکر کے کام کو حتی الامکان مختلف بنایا جائے۔ مثلاً کمسن بچوں سے کسی حسابی عمل پر پینتالیس منٹ تک توجہ مرکوز رکھنے کا مطالبہ کرنا ناواجبی ہے مقتدر لقیوں سے جن سے ایک ہنرمند مدرس واقف ہوتا ہے تغیر و مختلف النوعی پیدا کی جاسکتی ہے۔ تختہ سیاہ کے کام، سوالات، نشست میں تبدیلی وغیرہ کے ذریعہ۔ فی الحقیقت بعض ماہرین کا بیان ہے کہ ”ایک تعلیمی ساعت میں تکان کی جو مقدار پیدا ہوتی ہے اس کی ذمہ دار تدریس اتنی نہیں ہے جتنا کہ مدرس ہے اور یہ کہ اگر مضمون میں گوشت کے آخری پونڈ پر بھی بے رحمی سے بار ڈالا جائے یا مختلف النوعی نشست کی تبدیلی اور دوسری اداوں پر جو یکسانیت سے محفوظ رہنے اور دلچسپی کے ابھارنے میں مدد دیتے ہیں بہت کم توجہ کی گئی تو نہایت ہی احتیاط سے مرتب کیا ہوا انصاف

بھی سخت ذہنی تھکان کے پیدا ہونے کو نہ روک سکے گا۔
 بحیثیت مجموعی ہم انصاف کے ساتھ اس نتیجہ پر پہنچ سکتے ہیں کہ
 جس سبق کو خواہ وہ بڑی عمر کے لڑکوں اور لڑکیوں کے لئے ہی کیوں نہ
 ہو پینتالیس منٹ سے زیادہ پڑھایا جاتا ہے وہ کبھی مفید ثابت نہیں
 ہوتا۔ لیکن ایسا معلوم ہوتا ہے کہ زیادتی کار کی وجہ سے ذہنی تھکان
 کی سنجیدہ ترین صورتیں اکثر دہشتہ بارہ سال سے کم عمر کے طلباء میں بھی
 گئی ہیں۔ یہ ایک سنجیدہ الزام ہے اس امر کو ملحوظ رکھتے ہوئے کہ نو سے
 بارہ سال تک کی عمر کے زمانہ کو بالعموم کمزور ترین نشوونما کا زمانہ خصوصاً
 لڑکوں کے لیے تصور کیا جاتا ہے۔ تحقیق کی آرا میں اس مسئلہ کے
 متعلق عام اتفاق معلوم ہوتا ہے کہ اکثر مدارس میں جو گھنٹے رائج ہیں
 وہ اس عمر کے بچوں کے لیے بہت زیادہ بڑے ہیں۔ تیس منٹ کو وہ
 انتہائی مدت تصور کیا جاتا ہے جس میں کسی مضمون کے لیے طلباء کی سنجیدہ
 توجہ کا مطالبہ واجبی طور پر کیا جاسکتا ہے اگرچہ سبق میں تغیر اور مختلف نمونی
 کو ہنرمندی کے ساتھ پیدا کر کے کسی غیر معمولی بار کے بغیر اس کو چالیس
 یا پینتالیس منٹ دے جاسکتے ہیں۔ ۱۔ ابتدائی مدارس کی ادائیہ ترین
 جماعتوں کے بچوں کے لیے اباقی کو اور بھی چھوٹے ہونا چاہیے مدرسہ
 صبیان میں بیس یا پچیس منٹ کے اباقی نشانہ سے قریب تر ہیں اور
 شیرخواروں کی، جماعت میں ہر دس یا پندرہ منٹ کے بعد کام میں

تبدیلی کا انتظام کیا جانا چاہیے۔

اسباق کی مدت سے ان کی وہ ترتیب اہمیت میں کسی طرح کم نہیں ہے جس کے تحت وہ روزمرہ یکے بعد دیگرے پڑھائے جاتے ہیں۔ یہاں بھی اس امر کا اندیشہ ہے کہ موجودہ عمل بہت غلط ہے کچھ تو اس وجہ سے کہ اس نقطہ کو اتفاق پر چھوڑ دیا جاتا ہے اور کچھ بعض غلط فہمیوں کی وجہ سے۔ سب سے پہلی بات یہ ہے کہ ایک کام کو دوسرے کام سے تبدیل کر دینا ضروری طور پر تھکان کا سد یاب نہیں کرتا اور یہ اس حقیقت کے باوجود کہ طالب علم کو آرام و عافیت کا احساس ہوتا ہے بالکل صحیح ہے کیونکہ ہمیں ان چیزوں میں امتیاز کرنا چاہیے جن کو متحققین داخل اور خارجی تھکان کہتے ہیں یا سادہ الفاظ میں تھکان محسوس کرنے اور تھک جانے میں۔ ایک رنگ یا غیر دلچسپ کام سے کوئی شخص تھکان محسوس کر سکتا ہے۔ اس وقت بھی جبکہ خارجی تھکان بہت کم ہو جس کے متعلق کہا جاتا ہے کہ اس کی پیمائش کافی صحت کے ساتھ کی جاسکتی ہے۔

اسباق کی ترتیب | بر خلاف اس کے بہت سے جو شیلے طالب علم یا دھندے والے بخوبی جانتے

ہیں کہ کام میں دلچسپی یا سبقت لے جانے کی خواہش کی وجہ سے حقیقی تھکان پوشیدہ رہ سکتی ہے یہاں تک کہ وہ اپنی آمد کا اچانک اعلان صحت کے کم و بیش سنجیدہ طور پر بگڑ جانے کی صورت میں کرتی ہے۔

پس یہ اصول وہ ہے جس کو روزانہ اسباق کی ترتیب دینے والے کی رہنمائی کرنا چاہیے۔ یہ کہ اگر حقیقی آرام و عافیت دینا مقصود ہو تو سخت تر اور آسان تر مشاغل کے درمیان تبدیلی ہوتی رہنی چاہیے

یا کم از کم یہ تبدیلی اُن مشاغل کے درمیان ہو جو جسمانی اعضا سے مختلف قسم کے مطالبہ کرتے ہیں۔ اسی طرح ہم کو دیگر ریافت کرنا ہوتا ہے کہ مختلف مضامین مدرسہ طالب علم پر جو بار ڈالتے ہیں کیا اس کو معین طور پر بتایا جاسکتا ہے۔ مدرسین کے عام تجربہ سے قبض امتیازات کا ایسا ہوتا ہے جن کی بالکل توجہ نہیں مگر ایک بڑی حد تک تجرباتی تحقیقات کے ذریعہ تصدیق ہوتی ہے کہ دوسری ساری چیزوں کے مساوی ہونے کی صورت میں چونکہ ریاضیاتی مضامین مسلسل اور مرکب توجہ کا مطالبہ کرتے ہیں اس لیے یہ طالب علم کے نظام پر سب سے زیادہ بار ڈالتے ہیں بعض لوگوں کا یہ بھی بیان ہے۔ اور یہاں تجربہ کے نتائج اور ایک عام یقین و خیال کے درمیان اختلاف ہے۔ کہ جننا شک کی مشقیں کم از کم اس وقت جبکہ وہ سخت ضبط اور سخت عضلاتی محنت کا مطالبہ کرتی ہیں تو اعضا بی نظام پر اتنا ہی بار ڈالتی ہیں جتنا کہ ریاضیاتی مضامین۔ علم فطرت، تاریخ، جغرافیہ اور مادری زبان سے بہت کم بار پڑتا ہے اور بالعموم ان سے دوبارہ تازہ ہو جانے کے مواقع مل جاتے ہیں اور موسیقی و نقش کشی سے اعضا بی توانائی پر کوئی بار ہی نہیں پڑتا۔ اس امر کا اضافہ کیا جانا چاہیے کہ فرض شناسی کے ساتھ خانگی مطالعہ کرنا اور خصوصاً حافظہ کے کام بھی ان دماغی مشاغل میں ہیں جو بے حد تھکان دہوتے ہیں۔

عملی مدرس کو دوسرے کم اہم لیکن عملی حیثیت سے اہم نقاط کو بھی پیش نظر رکھنا ہوتا ہے مثلاً اشاف کی تعداد اور اس کی اسنادی قابلیتیں۔ لیکن اس قسم کی خارجی دقتوں کو نظر انداز کرنے کے بعد اس

اگر میں کوئی شبہ نہیں کہ متذکرہ صدر نتائج کے جیسے نتائج کو جن میں عقل سلیم کی رہنمائی بحیثیت مجموعی اقسام اقسام کی جسمانی اور ذہنی آزمائشوں کی تصدیق و توثیق کرتی ہے، نظام الاوقات کی ترتیب میں تعین کرانے والے امور ہونا چاہیے۔

بلکہ بلاشبہ دن کے بہترین گھنٹے صبح کے گھنٹے ہوتے ہیں اور ان میں بھی دوسرا گھنٹہ جبکہ طلباء میں کام کرنے کی گرمی پیدا ہو جاتی ہے، لیکن جو ابھی تھکے نہیں ہیں شاید سب گھنٹوں سے بہترین ہے۔ اگر دوپہر میں بھی تعلیم ہوتی ہے تو اس وقت کو حتی الامکان ہلکی مشقوں کے نیچے دینا چاہیے مثلاً لکھنا، نقش کشی، دستی مشاغل، پڑھنا (اگر طالب علم ابھی پڑھنا سیکھ رہا ہے تو یہ کسی طرح بھی ایک ہلکی مشق نہیں ہو سکتی) گانا، سوزن کاری، کھیل اور جسمانی ورزشیں بشرطیکہ اس سے مسلسل بار نہ پڑے۔ اسی قسم کی اہمیت کی ایک دوسری حقیقت جو اگرچہ نظام الاوقات کی ترتیب کو متاثر نہ کرے گی لیکن جس کو مدرس کی رہنمائی نئے اور مشکل مواد کی ترتیب کے وقت کرنی چاہیے کہ مدرسہ کے کام سے ایک دن کا آرام مل جانے کے بعد پہلا اور دوسرا دن بہترین ہوتے ہیں۔ تجربوں نے اس چیز کو ثابت کر دیا ہے کہ یکشنبہ کے آرام کے اثرات سے شبہ کی دوپہر تک بھی واضح طور پر دکھائی دیتے ہیں۔

بعض اوقات ایسا ہوتا ہے کہ روزمرہ کے کام کو مرتب کرتے وقت معلمین اور متعلمین کی صحت کو بھی پیش نظر رکھنا ہوتا ہے۔ اگر جماعت بڑی ہو یا مدرس خاص طور پر صحت مند یا قوی نہ ہو تو مسلسل تعلیمی ساعتوں میں ایسے اسباق کا تعین کرنا مناسب ہوتا ہے جو ثانی الذکر سے

غیر معمولی جسمانی مطالبہ کرتے ہوں۔ مثلاً اگر تاریخ یا جغرافیہ کے ایک زبانی سبق کے بعد ایک ایسا ہی یعنی زبانی سبق ادب میں رکھا جائے جس میں عموماً بہت کچھ زندہ بیان اور مختلفہ حکایات پر منحصر ہوتا ہے، تو تذکرہ نقطہ نظر سے یہ ایک ناقص ترتیب ہوگی۔

حوالہ جات

بارنٹ کی کتاب تدریس و تنظیم میں اے۔ ٹی۔ پولارڈ کا جواباً ”تنظیم اور نصاب“ پر ہے اس میں ثانوی مدرسہ کے نقطہ نظر سے اُن امور پر بحث کی گئی ہے جن کا اظہار اس باب میں کیا گیا ہے۔ اسی طرح سیڈلر کی رپورٹ رٹکوں کے پرشین ثانوی مدارس میں بھی بحث کی گئی ہے۔ لائنڈن کی تصنیف انتظام مدرسہ حصہ دوم میں یادِ ترابتہ الی مدرسہ کو پیش نظر رکھا گیا ہے۔ اسی مقام پر فنج باب دوم اور ایس۔ ایس۔ لاری کی کتاب ابتدا الی تدریس باب چہارم بھی ملاحظہ ہو۔

پندرہواں باب

تدریس کے مادی حالات

”دربارست دیوار“ (ایڈورڈ تہرنگ)

گزشتہ باب میں جن مسائل پر بحث کی گئی ہے ان کے علاوہ دوسری نوعیت کے مسائل بھی ہیں جو اس وجہ سے پیدا ہو گئے ہیں کہ مدارس میں بچوں کی ایک کثیر تعداد کو ایک ساتھ پڑھایا جاتا ہے۔ یعنی وہ مسائل جو تدریس کے مادی حالات سے متعلق ہیں۔ اس کتاب کے کسی حصہ کا یہ مقصد نہیں ہے کہ مدارس کی حفظ صحت کی اصطلاحی تفصیلات پر تفصیل سے بحث کرے۔ ایسی تفصیلات کے لیے ان مضامین اور کتابوں کی طرف رجوع کرنا ہوگا جنہیں طبی اور عماراتی ماہرین نے لکھا ہے تاہم اس موضوع سے متعلق بعض ایسے امور ہیں جو طلباء کی فلاح و بہبود کے لیے بے حد اہم ہیں اور چونکہ یہ ایسے اصول پر مبنی ہیں جو باسانی سمجھ میں آسکتے ہیں اس لیے امور محمولہ کو وہ سب لوگ سمجھ سکتے ہیں جن کا تعلق تعلیم سے ہے۔ مدرسین، مہتممین، وضع قوانین کے حکام، مدارس میں عمار اور طبیب اور مدارس کی ساز و سامان و آلات کے مجوز اور بنانے والے۔ اس باب میں ہم اپنی نقاط کی

حد تک اپنی توجہ محدود رکھیں گے اگر سب سے پہلے اس چیز پر کہ طالب علم اپنے ڈسک پر کس طرح بیٹھتا ہے غور کریں تو مناسب ہے اس کے بعد اس کمرے پر جس میں وہ بیٹھتا ہے اور آخر میں مدارس عمارتوں کے چند امور پر رائے کا اظہار مناسب ہوگا۔

طالب علم کی میز اور نشست گاہ۔ اگر ہم اس حقیقت کو پیش نظر رکھیں کہ طالب علم ہر یوم درس کے زیادہ تر حصہ میں اپنے کمرہ جماعت میں بیٹھا رہتا ہے تو ڈسک اور بیچ کی

اہمیت کافی واضح ہو جاتی ہے۔ ایسے جو شیلے اور یکے مصلحین بھی ہیں جو یہ کہتے ہیں کہ تعلیم کا ایسا طریقہ بالکل غلط ہے اور یہ کہ ایک مقول تدریس کے مقاصد اسی وقت حاصل ہو سکتے ہیں جبکہ تدریس کا زیادہ تر حصہ کھیت اور گلی، ورک شاپ اور مل، پبلک عجائب خانہ اور تاریخی عمارات میں انجام پائے۔ لیکن ایسی اصلاحوں کے حفظ صحیح اثرات کے لیے اور طرز نشست و برخاست کی وجہ سے جو جسمانی تبدیلیاں ہوتی ہیں ان سب کے لیے واجبی گنجائش چھوڑ دینے کے بعد بھی غالباً یہ حقیقت اپنی جگہ قائم رہے گی کہ بچہ کی تعلیم کا اکثر و بیشتر حصہ کم از کم ابتدائی سالوں کے بعد ان کسی قدر مصنوعی حالات کے تحت جاری رہے گا جو کمرہ جماعت میں پیدا ہوتی ہیں۔ عملی اغراض کے لیے ہم یہ فرض کر سکتے ہیں کہ بچہ ہر روز چند گھنٹوں کے لیے اپنی میز کے سامنے بیٹھے گا۔ اور چونکہ یہ چیز ایک ایسے زمانہ میں وقوع پذیر ہوتی ہے جبکہ نشوونما اور نمو کے خطرات بہت زیادہ ہوتے ہیں اس لیے اگر مدارس حفظ صحت کے ماہرین نے اس

خطہ کو کم کرنے کی کوشش کی ہے تو کسی کو تعجب کرنے کی ضرورت نہیں۔
ڈسک پر غور و خاص
دالہائی کے لحاظ سے

ہمیں سب سے پہلے مدارس میزوں پر ان کے طول و عرض سے غور کرنے دیجئے۔ اس نقطہ نظر سے ان کی تقسیم ایک نشستیں جس پر صرف ایک طالب علم بیٹھ سکتا ہے، دو نشستیں جس پر دو طلبا بیٹھتے ہیں اور طویل ڈسک میں کیا جاتی ہے جنہیں تین سے چھ یا سات کی کسی درمیانی تعداد طلبا کی نشست کے لیے بنایا جاتا ہے گزشتہ زمانہ میں طویل میزیں بالعموم استعمال کی جاتی تھیں لیکن اب کوئی مستند عالم انہیں پسند نہ کرے گا۔ سوائے اس کے کہ ان سے جگہ کی بچت ہوتی ہے ان کی کوئی اور خوبی ان کی سفارش نہیں کر سکتی رہی۔ مدارس میں ان طویل میزوں کی ضروری سانی کی وجہ سے دو نشستیں میزوں کو بالعموم اختیار کیا گیا جو طویل اور ایک نشست میز کی ایک درمیانی شکل ہے۔ طویل ڈسک پر دو نشست ڈسک کی برتری ان حقائق پر مبنی ہے کہ طلبا زیادہ تنہا ہونے کی وجہ سے زیادہ خود مختارانہ حیثیت سے کام کرتے ہیں اور انہیں زیادہ آسانی کے ساتھ قابو میں رکھا جاسکتا ہے یہ کہ مدرس ہر طالب علم کے قریب فوراً جاسکتا ہے جو لکھنے اور نقش کشی کے اسباق میں ایک اہم چیز ہے اور یہ کہ طلبا اپنی نشستوں کو زیادہ آسانی کے ساتھ چھوڑ سکتے ہیں تاکہ وہ نقشہ تخته یاہ یا ایضاً حمی منہ کے قریب جائیں لیکن یہ دیکھا جائے گا کہ ہر اعتبار سے ایک نشست میز بہتر ہے۔ اور اس میں یہ فائدہ بھی ہے کہ اس سے امراض متعدی کے پھیلنے کی روک تھام بھی ہوتی ہے۔ اس میں شک نہیں کہ دوسری قسم کی میزوں

کی پینٹ اس کو زیادہ جگہ درکار ہے لیکن اگر یہ کمرہ جماعت میں طلباء کے ہجوم کا سد باب کرے تو اس کی ترویج کسی طرح بھی مضرت رساں نہیں، اس کے متعلق کم سے کم یہ کہا جاسکتا ہے کہ سارے ثانوی مدارس میں یک نشستہ میزین استعمال کی جانی چاہئیں اور سارے ابتدائی مدارس میں، بسے اور دو نشستہ میزوں کی جگہ حتی الامکان جلد انہیں لینی چاہیے۔

(۲) عمودی لحاظ سے | لیکن ایک مدرسہ ڈسک کی اہم ترین خصوصیات اس کی عمودی حرکات

کے مطالعہ سے واضح ہوتی ہیں۔ طالب جس وقت لکھ رہا ہو اس کو اپنے تنہ کو سیدھا رکھ کر بیٹھنے کے قابل ہونا چاہیے، سر کو کسی قدر آگے جھکانے ہوئے، ماتھے کے اگلے حصہ کو آرام سے میز پر رکھے ہوئے اور پیر فرش پر اس طرح رکھے ہوئے کہ گھٹنا زاویہ قائمہ پر مڑا ہوا ہو۔ جب وہ پڑھ رہا ہو یا کوئی زبانی سبق سن رہا ہو تو اس کو پیچھے ہٹ کر اس طرح بیٹھنے کے قابل ہونا چاہیے کہ اس کا جسم بالکل سیدھا رہے خواہ وہ لکھ رہا ہو یا پڑھ رہا ہو آنکھ کو کتاب یا کاغذ سے بارہ انچ کے فاصلہ پر ہونا چاہیے اور نطشہ کا خط حتی الامکان صفحہ سے عمود پر رہے۔ اس کے علاوہ سچے کو اس قابل ہونا چاہیے کہ اس کو اپنی نشست پر آنے یا اس پر سے جانے کے لیے بھدی حرکتیں نہ کرنی پڑیں۔ اب وہ کون کون سے نقاط ہیں جن پر میز اور بنچ کے بناتے وقت توجہ دینی چاہیے تاکہ مذکورہ مطالبہ بات پورے کیے جاسکیں؟ سب سے پہلے ہمیں اس امر پر غور کرنا ہوگا کہ پنج مینی نشست سے ڈسک یعنی میز کو کتنا اونچا ہونا چاہیے۔ اگر میز بہت زیادہ اونچی ہو تو کتاب یا کاغذ سچے کی آنکھ سے بہت زیادہ قریب

ہو جاتا ہے جس کی وجہ سے قریب نظری اور اس کے ساتھ ساتھ ریڑ کی ہڈی کے بھی مڑ جانے کا میلان پیدا ہو جاتا ہے اگر میز بہت زیادہ پست ہو تو شانوں کو سمیٹ کر بیٹھنے کا ایک ضرر رساں طریقہ اس کا نتیجہ ہوتا ہے نشست سے میز کا انتصابی فاصلہ اتنا ہونا چاہیے کہ بازو کو اونچا یا نیچا کئے بغیر لمٹھ کے اگلے حصہ کو میز پر رکھا جاسکے اور اس فاصلہ کو بچے کے قد کا تقریباً $\frac{1}{2}$ تصور کیا جاسکتا ہے مثلاً یہ کہ فرش سے نشست کی بلندی کو علائقہ طور پر اس فاصلہ کے مساوی ہونا چاہیے جو طالب علم کے پیر کے تلوے سے اس کے گھٹنے تک ہوتا ہے۔ مثلاً یہ کہ بچہ کو اتنا وسیع ہونا چاہیے کہ وہ ران کو بخوبی سہارا دے سکے۔ یہ دریا کیا گیا ہے کہ اگر بچہ کی چوڑائی طالب علم کے قد کی $\frac{1}{2}$ ہو تو اس سے مذکورہ ضرورت کی تکمیل ہو جاتی ہے۔ راہباً یہ کہ ہم کو نشست کے اندر رے کنارے اور ایک ایسے عمود کے درمیانی افقی فاصلہ پر غور کرنا چاہیے جس کو میز کے اندرونی کنارے پر سے گرایا گیا ہو جس وقت طالب علم لگے رہا ہو اس وقت ان کناروں کو ایک انتصابی خط میں ہونا چاہیے ورنہ طالب علم کو آگے کو جھکی ہوئی طرز نشست اختیار کرنا پڑے گا لیکن ظاہر ہے کہ اس قسم کا ایک مقررہ انتظام دوسرے نقاط نظر کو ملحوظ رکھتے ہوئے بھدا ہوتا ہے مثلاً آلود رفت کے اعراض کے لیے اس مشکل کو یا تو ایک متحرک نشست یا ترجیحاً میز کے ایک پھسلنی بالائی حصہ کے ذریعہ رفع کیا جاتا ہے خامساً یہ کہ ہمیں میز کی ڈھلوان پر بھی نظر رکھنی چاہیے۔ اس خصوص میں بہترین حالات کا حاصل کرنا آسان نہیں ہے لیکن اس امر پر اجماع ہے کہ پندرہ درجوں کی وصال بحیثیت محبوبی بہترین ہے۔ سادساً یہ کہ اگر

طالب علم لکھ نہ رہا ہو یا کسی اور کام میں میز پر مصروف ہو تو پیٹ کے لیے ایک سہارا صحیح طرز نشست کے ترغیب دینے میں بڑی مدد دیتا ہے۔

جب ہم ایک ہی عمر کے بچوں میں بھی قد کے وسیع اختلافات پر اور جسم کے مختلف حصوں کی اضافی پیمائش کے اختلافات پر غور کرتے ہیں تو یہ امر واضح ہو جاتا ہے کہ

ڈسک گھٹانے اور
بڑھانے کے قابل ہو

ڈسکوں کو ایک ہی وضع اور سائز کے بنانے کا معمولی رواج برا ہے۔ اس صورت حال کا چارہ کار اس کے سوا اور کچھ نہیں ہے کہ میٹری ایسی بنائی جائے جس کو بعض امور کے لحاظ سے انفرادی طالب علم کی ضروریات کے مطابق بڑھایا یا گھٹایا جاسکے۔ میٹر اس طرح بنائی جائے کہ میز کے بالائی حصہ کی بلندی کو نشست اور کولہوں کے سہاروں کی اونچائی کو چند کیلوں کو ادھر ادھر کر کے اس کو طالب علم کے جسمانی تناسب کے مطابق مناسب طور پر کر لیا جاسکے۔ یہاں ضرورت سے زیادہ آرام کا کوئی سوال نہیں ہے بلکہ کم دبش مستقل جسمانی بگاڑ یا نظر کو ضرر سے محفوظ رکھنے کا سوال ہے۔ اس لیے اصول حفظ صحت کے مطابق میزوں کے ہسیا کرنے میں جو مزید صرفہ عائد ہوتا ہے اس کو ان کے کثیر فوائد کا لحاظ کرتے نظر انداز کر دینا چاہیے۔ اس زمانہ میں مدارس میں بیش قیمت ساز و سامان سے لیس جینا شک کے کمرے دیکھنا ایک عام بات ہے لیکن ان میں ایسی میزیں ہوتی ہیں جن کے طالب علم کی جسمانی نشوونما پر مضرات کو جینا شک کی درزستوں سے جو کبھی کبھی کی جاتی ہیں روکا نہیں جاسکتا۔

لکھنے کے اغراض کے تحت ہم نے ڈسک کے بنانے کے متعلق کچھ خط لکھا ہے اس میں ہم نے یہ فرض کیا ہے کہ کاغذ جس پر لکھا جائے گا وہ طالب علم کے بالکل روبرو ہوگا اور اس کے اوپر اور نیچے کے کنارے میز کے کنارے کے متوازی ہوں گے اور نتیجتاً انصافی وضع کا خط اختیار کیا جائے گا امریکہ اور جرمنی کے طبی ماہرین نے ترجیحے اور عمودی خط کے سوال پر تفصیل سے تحقیق کی ہے اور اس میں کوئی شبہ باقی نہیں رہا کہ ہر حیثیت سے عمودی خط بہتر ہے۔ یہ نہ صرف زیادہ واضح ہی ہوتا ہے بلکہ ایک زیادہ صحت مند طرز نشست کو اس سے بالراست مدد بھی ملتی ہے بحسن بنجے جنہوں نے لکھنا شروع کیا ہے فطری طور پر عمودی وضع کا خط اختیار کرتے ہیں اور بحسن بچوں کے مدرسین اس چیز سے عام طور پر واقف نہیں ہیں کہ ترجیحی وضع کے خط کے لیے سچے کو عمد آہ سکھانا ہوتا ہے کہ وہ کاغذ کو یہی جانب جھکاے اور اس کے بعد ایک ایسی طرز نشست اختیار کرے جس میں علانیہ طور پر ریڑھ کی ہڈی کے موڑ دینے کا میلان ہوتا ہے۔ یہ امر واضح رہے کہ بعض عمودی وضع کا اختیار کر لینا کافی نہیں ہوتا وقتیکہ اس کے ساتھ صحیح طرز نشست بھی اختیار نہ کی جائے یعنی تا وقتیکہ طالب علم ڈسک کے روبرو بالکل سیدھا نہ بیٹھے اور کاغذ کو مذکورہ صدر طریقے سے اپنے روبرو نہ رکھے۔

مکرہ جماعت
(۱) روشنی

اب ہمیں مکرہ جماعت کی طرف رجوع ہونے دیجیے جس میں طالب علم تدریس کے لیے بیٹھتا ہے اگر سب سے پہلے روشنی کی مقدار اور اس کے رخ پر غور کر لیا جائے تو مناسب ہوگا۔ بہترین ماہرین کا اس امر پر اجماع ہے کہ دیکھنے کی جگہ کا رقبہ فرش کی جگہ کے

رقبہ کا ۱/۲ سے ۱/۲ تک ہونا چاہیے۔ یہ تناسب ایک حد تک مدرسہ کے گرد و فواح پر منحصر ہوگا۔ ان کا اس امر پر بھی اجماع ہے کہ درجہ کو حتی الامکان چھت کے قریب تک بنایا جائے۔ اگر کمرہ کے کسی حصہ میں بارہ انچ کے فاصلہ سے ”ڈامنڈ“ وضع کی طباعت پڑھی نہ جاسکے تو ایسی روشنی کو ناقص تصور کیا جاتا ہے۔ اس کے رنج کے متعلق یہ امر ظاہر ہے کہ جو روشنی بالکل سامنے سے آتی ہے اس سے طلباء کی آنکھیں چکاچوند ہو جاتی ہیں اور جو روشنی پیچھے سے آتی ہے وہ بھی اسی طرح مدرس کے لیے خراب ہے اس کے علاوہ یہ طلباء کو مجبور کر دیتی ہے کہ وہ اقامت اقامت کے بھدے طرز نشست اختیار کریں تاکہ روشنی ان کی کتابوں پر آسکے۔ جو روشنی سیدھی جانب سے آتی ہے وہ بہتر ہے اگرچہ اس صورت میں ہاتھ کا سایہ کاغذ کے اس حصہ پر پڑتا ہے جس پر لکھا جا رہا ہو۔ بلاشبہ اصل روشنی کو بائیں جانب سے آنا چاہیے لیکن بشرط ضرورت ایک کمزور تر روشنی سے جو سیدھی جانب سے آتی ہو مدد دی جاسکتی ہے۔

(۲) سائز یعنی وسعت | بلاشبہ کمرہ کی وسعت کا انحصار طلباء کی اس تعداد پر ہوگا جو اس میں بیٹھیں گی

اور یہاں ہم اسی اہم سوال سے دوچار ہوتے ہیں جس کا حوالہ گزشتہ باب میں دیا جا چکا ہے۔ طلباء کی وہ تعداد جس کو ایک مدرس مناسب طور پر تربیت دے سکتا اور پڑھا سکتا ہے۔ ہم بڑھ چکے ہیں کہ غالباً یہ کہنا صحت کے قریب تر ہوگا کہ کوئی مدرس جو صحت مند رئیس اور قومی متحدہ زندگی کی قد قیمت سے واقف ہو میں طلباء سے کم کی جماعت کو پسند نہ کرے گا اور اس کے برخلاف کوئی مدرس جو انفرادیت کی اہمیت سے واقف ہو

ہر ایک کو فرشی جگہ کا مطلوبہ اوسط یعنی پندرہ مربع فٹ مہیا کرے گا۔

۴۱ حرارت اور ترویج | متذکرہ صدر میاحث کے بخلاف حرارت اور ہوا کی آمد و رفت کے اہم موضوع میں کوئی ایسا وصف نہیں ہے جو کمرہ جماعت کے لیے مخصوص ہو اس لیے ان کی تفصیلات کے لیے ناظرین کی توجہ ان سے متعلقہ خاص کتابوں اور مضامین کی طرف رجوع کرانا کافی ہو گا۔ اہم مقاصد کمرہ کی ہوا کو صاف رکھنا جس کے عملاً یہ معنی ہیں کہ کاربونک ایسڈ گیس کی زیادتی کا سدباب کیا جائے، تپش یعنی حرارت کو ۵۵ اور ۶۰ درجہ فارین ہیٹ کے درمیان رکھنا اور ہوائیں نی کی اوسط مقدار کا برقرار رکھنا ہیں۔ تا وقتیکہ ان اثرات کی تکمیل نہ ہو بالآخر سارے متعلقہ نفوس کی صحت پر اس کے بہت مضر اثرات مترتب ہوتے ہیں اور فوری اثرات جن کا اظہار تقاضا بے قیاسی، بیقراری و درد سر اور غیر تشفی بخش کام میں ہوتا ہے درس کے لیے ہنایت ہی پریشان کن ہوتا ہے۔ کمرے میں ہر طالب علم کے لیے دو سو مکعب فٹ سے کم ہونا نہ ہونی چاہیے اور اگر پندرہ مربع فٹ فرشی جگہ دی جائے تو ان شرط کی تکمیل کمرے کو تیرہ فٹ بلند رکھنے سے ہو جاتی ہے۔ سماعت کے نقطہ نظر سے بھی اتنی بلندی کافی ہے یہ امر قابل یادداشت ہے کہ تا وقتیکہ فرشی جگہ کافی نہ ہو کافی مکعب جگہ کا مہیا کرنا بے سود ہے یعنی جبکہ اونچی چھتوں کے ذریعہ مکعب جگہ حاصل کی جاتی ہے کسی کمرے کی بلندی ایک خاص معیار کے بعد عملاً بیکار ہو جاتی ہے۔ یہ امر بھی پیش نظر رہے کہ اگر کوئی چھوٹی جماعت بھی کسی بڑے کمرے میں بیٹھے تو ہوا کی آزادانہ آمد و رفت ضروری ہے کیونکہ ہوا جلد استعمال ہو جاتی ہے۔

مدارسی عمارتیں

مدرسہ کی جانب بحیثیت مجموعی رجوع کر کے ہم دیکھتے ہیں کہ مدارس عماریات اور مدارس عمارتوں کا تجویز کرنا اب اتنا آسان نہیں ہے جتنا کہ پہلے کسی زمانہ میں تھا۔ ابتدائی اور ثانوی مدارس کے لصابوں میں توسیع اور ترمیم، تدریس کے فن اور مدرسین کے رتبہ میں ترقی، ضبط کے زیادتی انسانی طریقے اور حفظ صحت کی ضروریات کے زیادہ منصفانہ تصورات نے مدارس کا کام کے مختلف پہلوؤں کے ساتھ مدارس عمارتوں کے مطابق کو ایک نہایت ہی پیچیدہ مسئلہ بنا دیا ہے۔ جس طرح کہ تعلیم کے جدید تصورات نے تنظیم مدرسہ کو بہ نسبت پہلے کے ناقابل تقابل طور پر مشکل بنا دیا ہے اسی طرح ان امور نے مدارس عمارت کے کام کو ایک ایسا فن بنا دیا ہے جو بے انتہا زیادہ جدت کا مطالبہ کرتا ہے۔

مکرہ جماعت

بنیادی اکائی ہے

ہم نے مدرسہ کی عمارت پر بحیثیت مجموعی بحث کرنے سے پہلے مکرہ جماعت کی مختصر بحث کو عہد اپنے رکھا کیونکہ ثانی الذکر یعنی مکرہ مدارس عماریات کی ایک حقیقی اکائی ہے سب سے پہلے مدرسہ کمروں کا ایک مجموعہ ہے جو ایک خاص عملی غرض کے لیے بنائے گئے ہیں اور جو شخص کہ اس کا مجوز ہو اس کو اس عمل سے احتراز کرنا چاہیے کہ وہ پہلے عمارت کا بحیثیت مجموعی تصور کرے اور اس کے بعد اس کو مطلوبہ تعداد کے حصوں میں تقسیم کرنے کی طرف قدم بڑھائے۔ اس کو سب سے پہلے تفصیلی ضروریات کا مطالعہ کرنا چاہیے اور اس کے بعد ان

حصوں کو جوڑنے کی کوشش کرنی چاہیے تاکہ اگر ایک طرف افادات کے بے انتہا ضروری مطالبوں کی تکمیل ہو تو دوسری طرف پوری عمارت خوبصورتی یا کم از کم خاموش و قارسے عاری نہ رہے، گزشتہ زمانہ میں بیرونی حالت کو ضرورت سے زیادہ محوظ رکھا جاتا تھا اور بالعموم مدرسہ کی عمارتیں کافی خوبصورتی کے ساتھ اپنے مذہبی مبدا کے نشانات کی نمائش کرتی تھیں اگرچہ نشست کے لیے تقریباً ایک ہی کمرہ مہیا کیا جاتا تھا۔ برخلاف اس کے ہمارے زمانہ میں اگرچہ ایسی تفصیلات پر زیادہ توجہ دیا جاتی ہے جو آرام اور کارکردگی میں اضافہ کا باعث ہوتی ہیں لیکن بیرونی حالات کا لحاظ کرتے ہوئے ایک مدرسہ اور کارخانہ یا مجلس کے درمیان امتیاز کرنا اکثر و بیشتر مشکل ہوتا ہے۔ ان انتہائی صورتوں میں ایک درمیانی شکل نکالنا مشکل نہ ہونا چاہیے۔

ایک دیہی مدرسہ کی جس میں ایک دو یا تین جماعتی کمرے ہوں بلاشبہ ایک سیدھی سادھی عمارت ہوگی اور ہمیں صرف اس قدر کہنے کی ضرورت ہے کہ ان کمروں کو روشنی، حرارت اور ترویج کی ٹھیک ٹھیک وہی ضروریات پوری کرنی چاہئیں جن کی ایک بڑے شہری مدرسہ کے کمرے تکمیل کرتے ہیں۔ اس ملک میں ابتدائی مدارس میں سند یافتہ بالغ مدرسین کے بالعموم تقرر کی وجہ سے اور ثانوی مدارس میں حکومتی نگرانی کی زیادتی کے باعث گزشتہ پچیس سال کے دوران میں بڑے بڑے مدارس کی عمارتوں میں خاموشی کے ساتھ ایک انقلاب پیدا کر دیا گیا ہے۔ کمرہ جماعت کے اصول کو

اختیار کر لیا گیا ہے اور کمرے بالعموم ایک وسیع درمیانی راستہ کی طرف یا جدید تر عمارتوں میں بیچ کے ہال میں کھلتے ہیں۔ ایک مرکزی ہال جو بہترین انگریزی مدارس کا ایک مخصوص وصف ہے متعدد فوٹو رکھتا ہے۔ وہ سارے مدرسہ کو ایک ہی مقام پر اکٹھا کرنے کی نیت انجام دیتا ہے اور اس طرح متحد زندگی کو ترقی دیتا ہے جس میں زوال پذیری کا میلان ہے خصوصاً جبکہ طلباء اپنے کمرہ جماعت کے علاوہ کہیں اور نہیں ملتے۔ تقریب کے دن اور دوسرے عام رسوم کی ادائیگی کے موقعوں پر اس کے فوائد اظہار میں شمس ہیں اور یہ ہال ضمانت تازہ گرم ہوا کے خزانہ کا کام بھی انجام دیتا ہے جو کمرہ ہائے جماعت کی ترویج کے دوسرے ذرائع کو مدد دے سکتا ہے۔

انکھ کی حفاظت اجنبیہ کا کام غیر صحت مند حالات کے تحت انجام دیا جاتا ہے تو اس سے جسم کا کوئی عضو اتنا زیادہ متاثر نہیں ہوتا جتنا کہ بصرارت کا عضو ہم نے ضمانت ان چند حالات کا ذکر کیا ہے جو کمرہ جماعت میں بصرارت کی حفاظت کرتے ہیں۔ یعنی ڈو جو روشنی کی مقدار اور سمت سے ڈسک پر بیچ کی طرز نشست سے، اور اس فاصلہ سے متعلق ہیں جو انکھ اور کاغذ یا کتاب کے درمیان عادتاً ہونا چاہیے۔ ایک اور چیز جس کی سختی سے نگرانی کی جانی چاہیے اس طباعت کی نوعیت ہے جو بیچ پڑھتا ہے۔ کم سن بچوں کے لیے خفی ترین طباعت وہ استعمال کی جائے جس کو پیکا کہتے ہیں اور مدرسہ کی کسی کتاب کو چھوٹے پیکا سے خورد تر ٹائپ میں طبع نہ ہونا چاہیے۔ سطروں کو قریب قریب نہ ہونا چاہیے کیونکہ (Leaded) ٹائپ کو زیادہ آسانی سے پڑھ لیا جاسکتا ہے اور یہ کم تھکان اور بھی ہے کاغذ اور تختہ سیاہ

کی سطح چکدار نہیں بلکہ مدھم ہونی چاہیے کیونکہ منکس ہونے والی روشنی آنکھوں کے لیے مضر ہوتی ہے۔ سوزن کاری کے باریک کام پر بھی وہی اعتراضات عائد ہو سکتے ہیں جو خفی طباعت پر کیے گئے ہیں۔ سلیٹون یعنی تختیوں کو استعمال نہ کیا جائے نہ صرف اس وجہ سے کہ ان سے آنکھوں پر بار پڑتا ہے بلکہ اس وجہ سے بھی کہ ان سے غلیظ عادتیں پیدا ہو جاتی ہیں اور اس لیے بھی قلم اور کاغذ کے استعمال کی یہ ایک ناپسندیدہ ابتدا ہے۔

ہر مدرس کو بچوں کی بصارت کی آزمائش کرنے کا طریقہ سیکھنا چاہیے تاکہ وہ ماہر چشم کی خدمات ضروری ہونے کی صورت میں ادا کرے اور سرپرستوں کو اس کا مشورہ دے سکے۔ معالجین چشم جن آزمائشی ٹائپوں کو استعمال کرتے ہیں وہ استعمال کی پوری ہدایتوں کے ساتھ اب باسانی مل سکتی ہیں۔ چند حفاظتی تدابیر کو اختیار کر لینے کے بعد سماعت کی بھی اپنی گھڑی یا دکانا پھوسی کی آزمائش کے ذریعہ باسانی آزمائش کی جاسکتی ہے۔

حوالہ جات

شا۔ ہوپ اور برون، نیوز ہوم اور کارنیل نے مدارس کی حفظ صحت کے نام سے مفید باتیں لکھی ہیں۔ لستر کی کتاب حفظ صحت برائے مدرسین اور کراؤے کی تصنیف مدارس کی زندگی کی حفظ صحت بھی مفید کتابیں ہیں۔ ڈیلوک کی کتاب مدارس میں صحت دارالافتاء مدارس کی حفظ صحت ضروریات پر زور دیتی ہے۔ بارنٹ کی کتاب

تدریس و تنظیم میں ڈپوک کا تحریر کردہ باب ”صحت اور جسمانی کلچر“ بھی ملاحظہ ہو۔ ثانی الذکر کتاب میں ڈبلیو۔ کے۔ ہل کا تحریر کردہ باب ”فرنیچر، آلات تعلیمی اور آلات“، کمرہ جماعت، ڈسک وغیرہ کے متعلق بہت واضح اور عملی روشنی ڈالتا ہے فچ کی کتاب لکچرز باب سیوم بھی ملاحظہ ہو۔ گزشتہ باب جس زمانہ میں لکھا گیا ہے اس وقت زیر سماد رس کو اتنی توجہ نہیں دی جاتی تھی جتنی کہ اب انہیں خوش قسمتی سے دی جا رہی ہے۔ ایچ بروٹن کی کتاب زیر سماد رسہ ملاحظہ ہو۔

چشم

ذرائع تعلیم (ب) تربیت

سولہواں باب

تربیت کے مسائل

ہو ایک مختصر سے پیمانہ پر تمہاری گھریلو حکومت کی تاریخ کو ہماری سیاسی حکومت کی تاریخ کا نمونہ بننے دو۔ ابتداء ابتداء میں مطلق العنان ضبط جہاں ضبط کی حقیقتاً ضرورت ہو، رفتہ رفتہ ایک ابتدائی قسم کی دستوریت جس میں رعایا کی آزادی کو کسی قدر واضح طور پر تسلیم کیا گیا ہے۔ رعایا کی اس آزادی میں بتدریج توسیع اور رفتہ رفتہ والدین کی دست برداری پر اس کا اختتام۔“ (ہربٹ اسپنسر)

تدریس تعلیم کا ایک ہم ذریعہ ہے
مگر صرف یہی ایک ذریعہ نہیں ہے

ہمارے پہلے باب میں ہم نے اس امر کو باور کرنے کی وجہ پر یہی ہے کہ سارے تعلیمی انتظامات کے حقیقی مقصد کو بہترین طور پر ریت سازی تصور کیا جاسکتا ہے۔ ایک ایسا مقصد جس میں ہر چیز شامل ہو بعض اوقات پوشیدہ ہو جاتا ہے۔ اس لئے تدریس کے مواد اور طریقوں پر بحث کرتے وقت بعض اوقات ایسا معلوم ہوا ہو گا کہ ہم نے

اس مقصد کو تقریباً نظر انداز کر دیا ہے۔ لیکن تعلیمی فن کی تفصیلات کے انبار سے باہر نکلنے کے بعد اب ہمیں خود کو یاد دلانے دیجیے کہ ایک اعلیٰ مقصد کے حصول کی مسلسل اور موثر کوشش کے لیے یہ ضروری نہیں ہے کہ ہم ہر وقت اُس مقصد کی نمائش کرتے رہیں۔ اگرچہ ہم نے ہر نقطہ پر تدریس کے چھوٹے چھوٹے سے مسئلہ کی حقیقی اخلاقی اہمیت کا صحیح طور پر اظہار کرنے میں امتیاط نہیں کی ہے۔ تاہم ہماری یہ ساری توضیح ناکام ہوگی تا وقتیکہ وہ بحیثیت مجموعی اس قضیہ کو ثابت نہ کرے کہ ہر ذیلی مقصد اپنی جگہ پر ناگزیر طور پر آجائے گا بشرطیکہ تدریس وفاداری کے ساتھ اپنے اعلیٰ ترین مقصد کے حصول کی کوشش کرے۔ طالب علم کی دلچسپیوں کو نشوونما دے کر اور وسیع کر کے اس کی زندگی کو مالدار اور شریف بنانے کا مقصد۔

لیکن محض تدریس اپنے ناکافی ہونے کی بنا پر بدنام ہے۔ علم پر خواہش کی اعلیٰ چیزوں کی ایک وسیع کائنات کھول دینا اور ان کی فضیلت بتا دینا بہت کچھ ہے مگر یہ نتائج ناکافی ہیں۔ ہم پر یہ دو ہر فرض عائد ہوتے ہیں کہ ہم اس کو اس طرح ترتیب دیں کہ وہ اُس دنیا میں جس سے ہم نے اُس کو روشناس کرایا ہے رہنے کو ترجیح دے سکے۔ اگرچہ اس نے اپنی مدرسہ کی زندگی کے نتیجہ کے طور پر ایسی عقلی اور جمالیاتی دلچسپیوں کا اکتساب کیا ہو گا جن میں اس کی زندگی کو ایک اعلیٰ اور ارفع سطح پر پہنچا دینے کا میلان ہو گا تاہم ہمیں اُن ہزاروں ترغیبوں کو پیش نظر رکھنا ہو گا جو ناگزیر طور پر اس کو وحشی جانور بنا دینے کی منتظر ہیں۔ ہم ایک معقول تدریس کی اخلاقی اہمیت کو اس بنا پر پوری پوری طرح تسلیم

کر سکتے ہیں کہ جن دلچسپیوں کو اکسایا گیا ہے وہ انسانی فطرت کے بہت وادنی میلانات کو نکال باہر کرنے کی قوت رکھتی ہیں۔ لیکن ہمیں اس قوت کا ضرورت سے زیادہ اندازہ لگانے میں احتیاط کرنی چاہیے۔ اصل میں ہمیں وہ سب کچھ کرنا چاہیے جو ممکنہ طور پر ہو سکتا ہے تاکہ طبع کو نہ صرف بہترین چیزوں کی بصیرت حاصل ہو بلکہ اس کی فطرت کے ادنیٰ اور اعلیٰ عناصر میں ایسے تعلقات بھی پیدا ہو جائیں جو بہترین چیز کے انتخاب کرنے کے لیے اس کے عزم و ارادے میں مضبوطی پیدا کرنے کے باعث ہوں۔ جیسا کہ گزشتہ کسی باب میں بتایا گیا ہے اس معاملہ میں روزینہ مدرسہ کا اثر گھر کے اثر کے مقابلہ میں بہت ہی کمزور ہے اور غالباً بہترین مدارس بھی بہت کم ترقی کر سکتے ہیں جبکہ گھر کے اثرات نمایاں طور پر ان کے مخالف ہوں۔ اسی طرح بورڈنگ اسکول کے بہ نسبت روزینہ مدرسہ کو راست اخلاقی تربیت کے بہت کم مواقع حاصل ہیں۔ یہ ایک ایسی حقیقت ہے جو انگریزی اور جرمن ثانوی تعلیم کے روایتی انصاب العین کے درمیانی نمایاں فرق کی ایک حد تک توضیح کرتی ہے۔

غالباً ہمیں راست اخلاقی تربیت کی اہمیت پر زور دینا چاہیے جس کو نہ صرف قوت ارادی کی اس بالواسطہ تربیت سے جو عام تدریس

اس وقت بھی جبکہ اس میں مخصوص اخلاقی تدریس شامل ہو

کے ایک معقول نصاب کا نتیجہ ہوتی ہے، بلکہ اخلاق کے متعلق مخصوص تدریس سے بھی ہمیز کیا گیا ہو۔ کیونکہ بلاشبہ بعض لوگوں میں ثانی الذکر

پر بہت زیادہ بھروسہ کرنے کا میلان موجود ہے۔ معین اخلاقی تدریس کے مامی پسندیدگی کے ساتھ سقراط کے اس استقبائی مقولہ کا حوالہ دیتے ہیں کہ نیکی ایک فہم کا علم ہے۔ لیکن انہیں یاد رکھنا چاہیے کہ اگرچہ سقراط نے اپنے اصول میں بصیرت کے کمال ہونے پر زور دیا ہے تاہم خود اس کی زندگی میں ایک مستحکم مقصد کی ضرورت بہت زیادہ نمایاں طور پر دکھائی دیتی تھی اور یہ کہ غالباً اُسی کمال نے جو اس کو ثنائی الذکر وصف میں حاصل تھا، اس کو نظر انداز کر دینے کے استقبائی کی طرف اس کی رہنمائی کی۔ کم از کم اس کے متعلق یہ صحیح تھا کہ جس کسی چیز کو وہ ”اچھا“ تصور کرتا تھا اس کو وہ ضروری طور پر انجام دیتا تھا اور جب کوئی دوسرا شخص بظاہر اپنے علم کے خلاف عمل کرتا تھا تو اس کی آسان ترین تشریح یہ معلوم ہوتی تھی کہ حقیقی علم وہاں واقعی طور پر موجود نہ تھا۔ بہر حال یہ بیان بلا تشریح کہ نیکی علم ہے اور بدی لاعلمی و جہالت باسانی بخجیدہ غلط فہمیوں کا باعث ہو سکتا ہے اس کو ارسطو کے اس اصول سے مدد دینی چاہیے کہ نیکی ایک تربیت یافتہ قوت یا عادت ہے۔ ”کامل نیکی ضروری طور پر کامل عملی دانش مندی یا اخلاقی بصیرت، بشطریقہ حقیقی اور فاعلی ہو کے بعد آتی ہے“ اب ”اخلاقی بصیرت کی یہ حقیقت محض عقل ہی کا فضل نہیں ہو سکتی بلکہ اس کا انحصار عقل اور روح کے غیر معقول یا نیم معقول عناصر کے درمیان ایک صحیح رشتہ کے قیام پر ہے اور اس کے مطابق نیکی کی تعلیم کیلئے زبانی تدریس اس باصتیاط تربیت

سے بہت کم اہم ہے جو اچھے فطری میلانوں کے دماغوں کو دیکھاتی ہے۔
سیرت کا خام مواد | اخلاقی تربیت دینے والے کی حیثیت سے
 مدرس کے فرائض پر غور کرنے سے قبل یہ

دریافت کر لینا مفید ہوگا کہ اپنی مدارس کی زندگی میں داخل ہونے سے
 قبل ایک متوسط بچہ کس قسم کا شخص ہوتا ہے۔ روسو کے جیسے لوگوں کی
 خوش آئند رجائیت پر غور کرنے کے لیے ہمیں ٹھہرنے کی ضرورت نہیں
 جو بچہ کو ہر اچھی چیز کا مجموعہ تصور کرتے ہیں اور نہ ہمیں ان لوگوں کی خوفناک
 قنوطیت پر غور کرنے کی ضرورت ہے جو مذہبی اور دوسرے امور کی بناء
 پر بچہ کی بد خوئی اور رذالت طبع پر زور دیتے ہیں ایک سنجیدہ اور غیر متعصب
 مشاہدہ اس امر کا انکشاف کرتا ہے کہ ایک بالغ آدمی کے نقطہ نظر سے
 بچپن اچھے اور برے میلانات کا ایک مجموعہ ہے۔ یہ امر ملحوظ رہے
 کہ ایک بالغ آدمی کے نقطہ نظر سے بچہ کے افعال جبلی ہیجانات
 کا نتیجہ ہوتے ہیں نہ کہ غور و تامل اور ارادی پسند کا اور اس لیے حقیقتاً
 ان افعال کو نیک اخلاقی یا بد اخلاقی پر محمول نہیں کیا جاسکتا بلکہ وہ محض
 غیر اخلاقی ہیں کیونکہ اخلاق کا تصور صرف ان افعال سے وابستہ ہوتا ہے
 جنہیں عہد آباء لارادہ انجام دیا جاتا ہے۔ ہمیں صرف اس قدر کہنے کا حق
 ہے کہ ایک نیک سیرت کے نشو و نما کے لیے ہم بعض عام بچکانی میلانات
 کو مفید اور بعض کو غیر مفید پاتے ہیں۔ ان میلانات کو موافق اخلاق اور مخالف
 اخلاق کے الفاظ کے ذریعہ بڑی خوبی سے ممیز کیا گیا ہے اس معنی میں کہ

اگر غور و تامل کی عمر تک یہ برقرار رہیں تو یہ علی الترتیب نیک اور بد سیرتوں کا باعث ہوتے ہیں۔ ۱۔ اول الذکر قسم میں ہم بچہ کی اس بظاہر جبلی خواہش کو جو دوسروں کی اچھی رائے حاصل کرنے سے متعلق ہوتی ہے اور اس کے ان ہمدردانہ ہجانات کو رکھتے ہیں جن کا اظہار ایک ابتدائی شکل میں بہت جلد ہونے لگتا ہے۔ ثانی الذکر قسم میں ہم ان جبلی رجحانات کو رکھتے ہیں جن پر مرکوز بالذات اور مخالفت سماج ہونے کی عام مہر ثبت ہوتی ہے۔ بچوں کا جو شیلے سے جو مثیلا محبت کرنے والا اس امر کو تسلیم کیے بغیر نہیں رہ سکتا کہ ایک متوسط نمونہ میں غصہ، حرص، ریس، حسد اور ظلم تک کے میلانات ہوتے ہیں۔ یا یوں کہیے کہ یہ میلانات ایسے افحال کی طرف ہوتے ہیں جو اگر بعد کی زندگی میں باقی رہیں تو انہیں صحیح طور پر مذکور الصدر برے ناموں سے موسوم کیا جائے گا۔ لیکن ہیں اس امر کا اعادہ کرنا چاہیے کہ ان ناموں میں جو اخلاقی فیصلے مضمر ہیں۔ انہیں بچہ کے افحال پر منطبق نہ کرنا چاہیے اسی طرح جس طرح کہ انہیں تبلیغ آدمیوں کے افحال پر منطبق کیا جاتا ہے۔ بچہ بلی کے بچوں اور مکھیوں کے ساتھ جو عمل کرتا ہے اس کو ہم ظلم سے منسوب کرنے پر مائل ہوتے ہیں لیکن ایسے عمل کو علم اور تخیل کی کمی، ایک ناقابل تلافی اور لامحدود فعلیت پر محمول کرنا چاہیے۔

عادتیں اور ان کے حدود | اس خام اور ابتدائی مواد میں سے

۱۔ سلی کی تصنیف بچپن کا مطالعہ صفحہ ۲۲۹ اس سلسلہ میں ڈاکٹر سلی کی کتاب کا چھٹا اور ساتواں باب مطالعہ کے قابل ہے

جس میں امید افزا اور غیر امید افزا عناصر شامل ہیں جو ایک دوسرے کے عجیب طرح نقیض اور مختلف بچوں میں مختلف تناسب میں پائے جاتے ہیں کسی نہ کسی قسم کی سیرت بالا ضرور بنے گی اور معلم کا یہ کام ہے کہ وہ موافق کی کشت کاری کرے اور ناموافق کی روک تھام کرے اور اس کو معتدل بنائے تاکہ اول الذکر بچہ کی زندگی کے حکمران اصول بن جائیں بعض اوقات اس کام کو عادتوں کی اصطلاحوں میں بیان کیا جاتا ہے۔ جس حد تک ہم میں عادتوں کی ایک گٹھری "بن جاتے" کا میلان ہوتا ہے۔ ایک ہی قسم کی مخلوق اپنی گزشتہ ذات کے مقلد اور نقال مدرس کا اصلی فریضہ یہ ہے کہ وہ عادتوں کے ایسے مختلف مجموعہ کو طالب علم کی سرشت میں پیوست کر دے جو اس کی ساری زندگی میں مفید ترین ہو۔ یہ نصیحت جس حد تک کہ وہ کیجا سکتی ہے بہت ہی اچھی ہے لیکن یہ کافی دور نہیں جاتی اس امر کو تسلیم کر لیتے کے بعد بھی کہ کسی شخص کی روزمرہ زندگی کے لیے اس سے زیادہ حصہ کو اچھی عادتوں کی "بلا کو شش حفاظت" میں اس طرح دے دیا جاسکتا ہے نئی نئی صورتوں کی ایک اہم گنجائش باقی رہ جاتی ہے جس کے روبرو محض عادتوں کا ایک مخلوق حیران و پریشان ہو جائے گا۔ یہ گنجائش ہمیشہ موجود رہتی ہے لیکن بلاشبہ یہ زندگی کے نازک اور اہم ادوار میں جب کہ بڑی بڑی تبدیلیاں وقوع پذیر ہوتی ہیں یہ گنجائش وسیع ترین ہو جاتی ہے کسی کچھ نے

گھر اور مدرسہ کی بہترین عادتیں سیکھ لی ہوں گی لیکن اگر صرف یہی عادتیں اس کی اخلاقی مایہ پونجی ہیں تو جب وہ کلیہ اور کاروباری دنیا کی زیادہ آزاد زندگی میں داخل ہو گا تو وہ بڑی طرح ناکام رہے گا۔ ہر نقطہ پر زندگی ایسی پیچیدہ ہے کہ اس کو مشین کے ذریعہ نہیں چلایا جاسکتا اس لئے ایک کامل سیرت ان صورتوں میں جو تیز اور جزاؤں خود کار و عمل کی اجازت دیتے یا ان کا مطالبہ کرتے ہیں مستعدی بلکہ غور و تامل میں بے صبری پر بھی مشتمل ہوگی اور اس میں اس امر کی آمادگی بھی ہوگی کہ جب نئی صورتیں بالخصوص غیر مانوس پیچیدگی رکھنے والی درپیش ہوں تو ٹھہر جائے اور ان پر غور و تامل کرے، ”عادت کی مقدس کتاب میں ہمیشہ نئی عادتیں ڈالنے کی عادت کو بھی شامل ہونا چاہیے۔“

حکومت یا ضبط پس سیرت سازی کی راست کوششوں میں جو چیز ہمارے پیش نظر رہنا چاہیے وہ سب سے پہلے بچہ کو اچھی عادتوں کی تربیت دینا ہے جن میں اطاعت کی عادت کو اعلیٰ رتبہ دینا چاہیے کیونکہ جیسا کہ مس مارٹینو کہتی ہیں دوسری ساری عادتوں کی یہ عادت ایک ضروری ابتدا ہے اور اس کے بعد بچہ کو زیادہ سے زیادہ مواقع اس چیز کے ہیا کئے جائیں کہ وہ عمل کے مختلف راستوں میں سے کسی ایک کا انتخاب کرے تاکہ زندگی کی زیادہ

۱۔ سلی کی کتاب انسانی نفس جلد دوم صفحہ ۲۸۷

۲۔ میاکن کی کتاب سیرت سازی یا بیشم ملاحظہ ہو جہاں سیرت کی نشوونما میں عادت کے حدود کو واضح طور پر بتایا گیا ہے۔

بہچیدہ صورتوں میں صحیح عمل کی تربیت ہو جائے۔ اب جیسا کہ ہم پڑھ چکے ہیں ارادی فعل کا خام مواد بعض فطری اور جبلی رجحانوں میں مضمر ہوتا ہے جو ابتداء میں کوئی اخلاقی نوعیت نہیں رکھتے ایک نا تجربہ کار اور غیر تربیت یافتہ بچہ کو اس کی کوئی وجہ نہیں معلوم ہوتی کہ چھین لینے یا چھپنے پر درخواست کرنے کو میٹھا کھانے پر سادہ غذا کو دوسروں کی چیز لینے پر اپنی چیز کے لینے کو غلاطت پر صفائی کو بے ترتیبی پر ترتیب کو اور جہالت پر علم کو کیوں ترجیح دینی چاہیئے۔ اس کے ہیجانی رجحانات اس کو کم از کم غلطی کی طرف اتنا ہی لے جاسکتے ہیں جتنا کہ صحت کی طرف۔ اس لئے ابتدائی سالوں میں ضرورت اس امر کی ہے کہ ہم اپنی قوت ارادی اس پر ڈالیں، مطلق العنان حکومت کے استعمال سے اس کو راہ راست پر رکھیں اور اطاعت پر اصرار کریں۔ فطری ہیجانوں کو پسندیدہ عادتوں میں بدل دیا جاتا چاہیئے اگرچہ یہ عمل بعض اوقات خود بچہ کے لئے کسی قدر بے معنی اور ناخوش گوار ہو گا۔ تربیت کے اس عمل کو حکومت یا ضبط کے نام سے ممیز کیا جاسکتا ہے

رہنمائی اس کے ساتھ ساتھ ہم کو ہمیشہ بچہ کی اس قیمت کو پیش نظر رکھنا چاہیئے کہ وہ ایک خود مختار ہستی ہے۔ زیادہ سے زیادہ چند سال کے بعد وہ مدرسین بلکہ والدین کے ضبط سے بھی آزاد ہو جائے گا۔ اس لئے اس کی قبل از قبل تربیت کی جانی چاہیئے کہ وہ رہنمائی کرنے والی ڈوریوں کے بغیر چل سکے اور ہوائی تھیلیوں کے بغیر پیر سکے "تعلیم کے کام کے اس مشکل حصہ کو رہنمائی کے مفید نام سے موسوم کیا جاسکتا ہے۔ غلط ہے کہ ضبط اور رہنمائی میں جو فرق ہے وہ کافی نمایاں ہے۔ ہر برائی مدرسہ کے مصنفین کے قول کے مطابق ایک تربیت موجود مانہ کے لئے عمل کرتی ہے۔

اور دوسری سندہ کے لئے۔ ایک صرف نظم و ترتیب کو قائم رکھتی ہے دوسری نظم و ترتیب کی جانب ارادے کو شامل کر کے حقیقی سیرت سازی کا کام انجام دیتی ہے۔ ایک اخلاقی بصیرت کے حاصل ہونے سے قبل اور دوسری اس کے بعد سمجھنے کے کردار سے متعلق ہے۔ ایک کی ابتداء باقاعدہ تدریس سے قبل ہوتی ہے اور یہ اس کے لئے راستہ صاف کرتی ہے دوسری کا آغاز تدریس کے شروع ہو جانے کے بعد ہوتا ہے۔ ایک کھن بچوں کی تربیت کا ایک اہم ایجنٹ ہے اور اگر طلباء بڑی عمر کے ہوں تو اس کو اپنی جگہ دوسرے کو دے دینی چاہئے ایک کا عمل مختصر اور تیز دوسری کا آہستہ مستقل اور مسلسل ہوتا ہے۔ ایک قطع کرتی اور دوسرا ڈھالتی ہے۔ یہ ضروری نہیں ہے کہ ایک کی سزا کا خطا سے تعلق واضح ہو سوائے تناسب بدلہ کے برخلاف اس کے دوسرے کی سزا معین اور بے قاعد نہیں ہوتی بلکہ حتی الامکان فعل کے قدرتی نتائج پر منحصر ہوتی ہے۔

لیکن غالباً امتیازات کا یہ سلسلہ کسی قدر ضرورت سے زیادہ نازک ہو گیا ہے یا یہ کہ اگرچہ ان امتیازات کو منطق کے اعتبار سے برقرار رکھا جاسکتا ہے تاہم ان کا جو معین تقابل و تناقض کیا گیا ہے اس سے کوئی معلم حقیقی کمال میں بھٹک جاسکتا ہے۔ یہ صحیح ہے کہ بعض اوقات ضبط و حکومت کی کارروائیاں بالکل بلاوجہ ہوتی ہیں مثلاً جب کہ بچہ کو اس کی خطرناک اور غالباً مہلک لاعلمی کے نتائج سے بچایا جا رہا ہو۔ اس کے ساتھ ساتھ زندگی کے ابتدائی سالوں میں ہی اس ضبط کو اخلاقی شخصیت سے حتی الامکان سبق آموز بنانا چاہیے ایک ہی کارروائی۔ ایک سزا فرض کیجئے۔ حکومت یا ضبط اور رہنمائی کے عناصر پر جن کا یہاں تقابل

کیا گیا ہے مشتمل ہو سکتی ہے۔ ایک حد تک اس کو بے قاعدہ طور پر بچہ پر جبر کر کے ڈال دیا جاسکتا ہے لیکن اس کے ساتھ ساتھ وہ ایک حد تک اس پر رضا مند بھی ہو سکتا ہے کیونکہ اس کی واجبیت کا ایک مہم اور اس کو حاصل ہے قدرتی نتائج کی تربیت کو جس کی اسپر نے اس قدر پر زور تاکید کی ہے اور جس کی آئندہ باب میں بیفح کی جانیگی بچپن کے ابتدائی سالوں میں ایک بہت ہی محدود حد تک استعمال کیا جاسکتا ہے لیکن اس حالت میں بھی جب کبھی اس پر عملاً کار بند ہونا ممکن ہو اس کو بے قاعدہ یا بلا وجہ کارروائیوں پر ترجیح دینی چاہیے۔

بحیثیت مجموعی مدرس اُس راست اخلاقی تربیت کا انتظام جس پر اس باب میں بحث کی گئی ہے دو طریقوں سے کرتا ہے۔ وہ اس اختیار کو جو اسے دیا گیا ہے طالب علم کے کردار کے معین درستی کے لئے استعمال کرتا ہے اور اپنے طلباء پر ایک کم و بیش قوی اور صحت مند ذاتی اثر استعمال کرتا ہے۔ مدرس کی فعلیت کے ان شعبوں سے بعض متعلقہ عملی باتوں پر غور کرنے کے لئے اس کے بعد کے دو باب دئے جائیں گے۔

حوالہ جات

تربیت، حکومت اور رہنمائی (یا ضبط) کے درمیان اس باب میں جو امتیاز کیا گیا ہے وہ اس امتیاز کے مطابق ہے جس سے ہر بارٹ اور اس کے پیروؤں کے کتابوں کے پڑھنے والے واقف ہیں۔ رین کی کتاب تدریسیات کے خاکہ جات (انگریزی ترجمہ) صفحہ ۱۶۸ ملاحظہ ہو۔ پکن کی کتاب مہید ہر بارٹ باب چہارم، ہر بارٹ کی کتاب تعلیم کا سائنس کتاب اول باب اول، اور کتاب سیوم باب پنجم

فٹڈ لے، (مذکورہ صدر کتاب میں صفحہ ۴۱ تا ۱۱۱۔ سلسلے کی کتاب نفعیات پر مدرس کی دستی کتاب صفحہ ۵۵، (یا پر پنجم، بھی ملاحظہ ہو۔

سترہواں باب

مدرس کا اقتدار

”بہت زیادہ جنٹلمن نہ ہونا چاہیے“ کا قاعدہ جس طرح سیایات میں اچھا

اسی طرح تعلیم میں بھی اچھا ہے۔“ — جین ہال رٹیشٹر۔

اخلاقی حاکم کی حیثیت سے مدرسہ کے اوقات میں بچہ کو مدرس
معلم کا پوزیشن یعنی رتبہ — کی نگرانی میں دے دیا جاتا ہے

جو نہ صرف اس کی تدریس کا ذمہ دار ہے بلکہ اسکے کردار کی درستی میں والدین کا قائم مقام بھی ہے بعض امور میں مدرس کی حکومت کے ٹھیک حد و حد کا انحصار ایک حد تک قانون اور رسم و رواج پر ہے اس لئے یہ ہر ملک اور ہر زمانہ میں مختلف پائے جاتے ہیں مثلاً جسمانی سزا کے سوال کے متعلق ایک فرانسیسی کی حساسیت اس ملک میں ناپید یا کم از کم غیر معمولی ہے اور اس ملک میں بھی بسی اور آرنلڈ کے درمیان بہت بڑا فرق ہے لیکن ایسے اختلافات کو نظر انداز کر دینے کے بعد مدرس کی حکومت تعلیمی عمل میں ایک مستقل اور قوی کارکن ہے اور اس طرح وہ والدین کے ساتھ جس رتبہ کا حصہ دار ہے اگر اس کو صحیح طور پر سمجھا جائے تو یہ رتبہ بیک وقت اثر انگیز اور خاکسارانہ ہے جب تک کہ وہ وقت نہ آجائے جب کہ ایک اندرونی آواز کے جواب میں جس

کی تائید غالباً مذہب بھی کر رہا ہو، اخلاقی قانون کی اطاعت کی جاتی ہے اس وقت تک مدرس اس قانون کا نظر آنے والا مجسمہ ہے۔ رفتہ رفتہ جوں جوں کہ بچہ کی تعلیم آگے بڑھتی جاتی ہے اس پیچیدہ چیلر کی آواز جس کو ہم خمیر کہتے ہیں تربیت کے ایک مناسب نظام کے تحت کردار کے قواعد مقرر کرے گی اور تحسین و مذمت کرے گی اور سٹر و جزا دے گی۔ اس اثنا میں خود مدرس کو ناگزیر طور پر ایک اصول کے مطابق جو اخلاقی شعبہ میں بھی اتنا ہی جاری و ساری ہے جتنا کہ عقلی شعبہ میں مفرد حیثیت سے اس چیز کی نمائندگی کرنی چاہیے جو بد میں ایک زیادہ مجرد شکل اختیار کرے گی۔ مسلم خواہ وہ والدین ہوں یا مدرس مشروط طور پر اخلاقی قانون اور اخلاقی اجازتوں کے منبہ کی حیثیت رکھتا ہے۔

جو اختیار کہ مدرس کو اس طرح ودیعت کیا گیا ہے اس کو وہ نظم کی اسپرٹ کو معتدل بنانے کے لیے استعمال کرے۔ جیسا کہ ہم پڑھ چکے ہیں اس اسپرٹ کے عناصر بعض بچکانی فطری ہیجانوں میں موجود ہوتے ہیں۔ ایسے ہیجاناں جن سے اگرچہ کسی میلان بد کا پتہ نہیں چلتا کیونکہ ان کا مبداء ایک خراب ارادہ نہیں ہے تاہم اگر انھیں بے لگام چھوڑ دیا جائے تو یہ تدریس اور رہنمائی کے تعلیمی اثر کو موثر طریقہ پر روک دیں گے۔ لیکن جب ہم یہ کہتے ہیں کہ بچہ کی زندگی میں نظم و تربیت کی روح پھونک دینی چاہیے تو اس سے ہمارا یہ نثار نہ سمجھ لیا جائے کہ ہم طالب علم میں ایک ایسی حالت کے پیدا کرنے کے موید ہیں جو گونگے اور کمینہ اطاعت کی ہوتی ہے جو ترتیب و نظم کے پیش نظر رہے

اس کی نوعیت صرف ایسی ہونی چاہیے کہ کسی رکاوٹ کے بغیر تدبیر کا کام چلتا رہے اور مدرس کی شخصیت کا خاموش اثر بھی اپنا کام کرتا رہے کیونکہ اس نکتہ کے آگے نظم و تربیت لگوانی اور بدتر چیز نہیں تو جمود نظر ہو جاتی ہے اب ہمیں ان امور کی تینج کرنا باقی رہ گیا ہے جنہیں مدرس بچہ کے زیادہ وحشی اور زیادہ ہیجانی میلانات کی روک تھام کے لیے استعمال کرتا ہے۔

ان ذرائع میں سے ہم بچہ کو اچھی طرح اور مناسب طور پر مشغول رکھنے کے ذریعہ کو سب سے پہلے رکھ سکتے ہیں۔ یہ مقولہ بڑی دانش مندی پر مبنی ہے ”دکاہل ہاتھوں کے لئے شیطان کوئی نہ کوئی ضرر رساں مشغلہ مہیا کر دیتا ہے“ مسلسل فعلیت بچہ کی مہمتی کا ایک قانون ہے اس لئے ضبط کے ایک دانش مندانہ نظام کی پہلی ضرورت یہ ہے کہ اس فعلیت کو پسندیدہ راستوں پر لگایا جائے۔ یہاں روک تھام علاج سے یقینی طور پر بہتر ہے۔ بہت ہی کمسن بچوں کا مدرس یہ سبق بہت جلد سیکھ لیتا ہے لیکن اس کے بعد کے مدارج پر بھی اس مقولہ کا اطلاق اتنی ہی قوت کے ساتھ ہوتا ہے۔ ایک تکلیف دہ جماعت کے متفکر مدرس کو بہترین عملی نصیحت چو کی جاسکتی ہے یہ ہے کہ اپنے سبق کو قبل از وقت اتنی احتیاط کے ساتھ تیار کرو کہ تم کو ہر لحظہ پر ٹھیک یہ معلوم رہے کہ تمہیں دوسرے لحظہ میں کیا کرنا ہے۔ وہ مختصر وقفہ جس کے دوران میں اس کے پاس ”کام کچھ نہیں ہوتا“ ایک زندہ اور شریہ طالب علم کے لئے زمین موقع ہوتا ہے۔ لیکن نہ صرف اوقات کاری میں بلکہ آرام اور تفریح کے اوقات میں بھی طالب علم کو مناسب طور پر مشغول رکھنا چاہیے ورنہ وہ اپنا وقت بسر کرنے کے

ناپسندیدہ طریقہ ذمہ دہ نکالتا ہے۔ ورزشی کھیلوں کے حامیوں کے منجملہ اور بڑے دلائل کے یہ بھی ایک دلیل ہے اور اسکی معقولیت پر اسکی حد تک کوئی اعتراض نہیں کیا جاسکتا لیکن یہ امر یاد رہے کہ ورزش کی زیادہ سخت تر صورتیں ہر ایک کیلئے مساوی طور پر موزوں نہیں ہوتیں اس لئے جو لڑکے اور لڑکیاں فٹ بال اور ہاکی میں عملی حصہ نہیں لے سکتے انہیں ترغیب دی جائے کہ وہ اپنا وقت دوسرے صحت مند طریقوں سے بسر کریں۔ جو بچہ کہ اپنی فرصت کے اوقات کو کسی میکانیکی مشغلہ میں یا دور دراز پیدل چلنے میں یا فطری تاج کے نمونے جمع کرنے میں صرف کرنے کو ترجیح دیتا ہے اس کی بہت افزائی کی جانی چاہیئے اور ایک بوجھل دل کے لڑکے کی حیثیت سے اس کو حقارت کی نظر سے نہیں دیکھنا چاہیئے

(۲) سخت نگرانی | حکومت کے ایک اچھے نظام کی دوسری ضرورت یہ ہے کہ حکومت کرنے والے کو اپنے ماتحتین کی سختی سے نگرانی کرنی چاہیئے۔ دانش منداک نے کہا ہے ”اپنے لڑکے کی طبیعت کا بغور مشاہدہ کرنا اور وقت ہی شروع کرو اور وہ بھی اس وقت جب کہ اس کی کم از کم روک ٹوک کی جاری ہو، اس کے کھیل میں اور جیسا کہ وہ خیال کرتا ہے تمہاری نظر سے دور ہو۔ دیکھو کہ اس کے غالب جذبات اور قومی میلانات کون کون سے ہیں۔ آیا وہ طبیعت کا سخت ہے یا نرم، دلیر ہے یا شرمیلہ، رحم دل یا ظالم، کھلے دل کا یا بے الگ تھلگ رہنے والا وغیرہ کیونکہ جس طرح کہ یہ چیزیں اس میں مختلف ہوں گی اسی طرح تمہارے طریقے بھی مختلف ہوں گے اور تمہاری حکومت اسی لحاظ سے اس پر مختلف طریقہ کی ہونی چاہیئے“ مدرس کا حال بھی والدین کا سا

کوئی مدرس خواہ وہ کتنی ہی احتیاط سے اپنے طلباء کی انفرادی سیرتوں کا مطالعہ کرے یا انہیں جانے لیکن یہ پھر بھی کم ہے۔

دخل دے کر اپنی نگرانی سے انہیں کس قدر خبردار کیا جائے ایک دوسرا سوال ہے بعض حالات میں۔ مثلاً جبکہ بچہ خاص طور پر تکلیف دہ ہو گیا ہو یا کسی سنجیدہ اخلاقی نقص کے اپنے میں پیدا کر لینے کی علامات کا اظہار کر رہا ہو۔ بلاشبہ ہی مناسب ہے کہ اس کو اس چیز کا علم ہو جائے کہ ایک نگران کار آنکھ اس کو دیکھ رہی ہے۔ اگرچہ اس وقت بھی ہم کو اس کے ساتھ ایک مشتبہ آدمی کی طرح سلوک کرنے سے اور اس کی گرفتاری کے مواقع کو تولنے دینے سے محترز رہنا چاہیے۔ لیکن عام طور پر بچہ کو اس چیز کا علم نہ ہونا چاہیے کہ اس کی سختی سے نگرانی کی جا رہی ہے کیونکہ ایک ایسے مدرس کی محض موجودگی جس کو لڑکے محبت کرتے ہیں بد نظمی کو روکنے کے لئے کافی ہے۔

(۳) احکامات | لیکن بچہ کو مشغول و مصروف رکھنے کے لئے ان ساری چیزوں کے کرنے کے بعد جو

جاسکتی ہیں اور اس کی نگرانی کرنے کے بعد بھی ایسے مواقع ناگزیر طور پر پیدا ہوں گے جب کہ معلم کو معین اور قطعی احکامات دینا ہوگا۔ ابتدائی مدارج میں ایسے مواقع بہت ہوں گے لیکن عمر کی زیادتی کے ساتھ ساتھ بتدریج کم ہوتے جانا چاہیئے۔ اگر کسی شیرخوار بچہ کو اس کے کردار کے متعلق معین ہدایات نہ دی جائیں تو ایک دن کی مدت میں اس کو متعدد بار کوئی سنجیدہ جسمانی یا اخلاقی ضرر پہنچ سکتا ہے لیکن اگر ایک بار ہ سالہ بچہ کے ساتھ بھی ایسا ہی سلوک کرنا اسی قدر ضروری ہے تو اس

کی تعلیم میں کچھ نہ کچھ نقص ہے اس وقت تک اس کو اپنے کردار کے متعلق تھوڑی بہت سی معلومات حاصل رہنے چاہئیں اور اگر ایسا نہیں ہے تو غالباً اس پر ضرورت سے زیادہ حکومت کی گئی ہے۔ ہمیں اس امر پر غور کرنے دیجئے کہ ابتدائی حکومت کے اس حصہ کا انتظام کس طرح کیا جائے کہ وہ بچپن کے بعد کے سالوں میں خود اپنے برخاست کئے جانے میں مدد دے۔

(الف) تعداد میں

کم ہونا چاہیئے۔

سب سے پہلے احکامات کی تعداد کو حتی الامکان محدود رکھئے جو مدرسہ والدین کے بچہ کے کردار کی چھوٹی سی چھوٹی تفصیلات کے متعلق ہمیشہ تفصیلی ہدایات

دیتے رہتے ہیں وہ بچہ کو اخلاقی بھاریگی و مجبوری کی حالت پر لا رہا ہو

(ب) ایک ہی وقت

دیئے جائیں۔

ثانیاً متذکرہ صدر سے یہ نتیجہ مستخرج ہوتا ہے کہ احکامات کا غیر ضروری طور پر اعادہ

ایک بری چیز ہے حکم کا صرف ایک وقت

دنیا کافی ہونا چاہیئے۔ اکثر دفعہ اس حکم کو

دوہرانے سے بچہ ہر وقت اس کے اعادے اور تکرار کی توقع کرنے لگتا ہے

اور اس میں پس و پیش کر کے اطاعت کرنیکی عادت پیدا ہو جاتی ہے۔

(ج) مختتم ہوں

ثالثاً اپنے احکامات کی تعداد کو کم سے کم کر دینے کے بعد ہمیں اس امر کو ملحوظ رکھنا چاہیئے کہ جب

کبھی ہم حکم دیں تو یہ مضبوط اور مختتم ہو۔ ایک غیر مستقل طریقہ، آواز میں شبہ اور سب سے بڑھ کر ایک کمزور درخواست یا التجا کی کہ کسی کام

کو انجام دیا جائے گا یہ تعبیر بہت جلد کی جائے گی کہ یہ حکومت کی مخالفت کی ایک دعوت ہے جو معلم اطاعت حاصل کرنا چاہتا ہو اس کو اس کا اظہار کرنا چاہیے کہ وہ اس کا متوقع ہے اور یہ کہ اس حکم کی خلافت وزری کا امکان اس کے نقطہ نظر سے اتنا دور ہے کہ اس نے اس پر کبھی غور ہی نہیں کیا ہے۔

ادائیے جانے سے قبل
بخوبی غور کر لیا گیا ہو۔

رابعاً کسی حکم کو مضبوط اور ختم بنانے میں اس امر کا مضمون تسلیم کیا جانا چاہیے کہ حکم دیے جانے سے قبل اس پر مناسب طور پر غور و خوص کر

لیا گیا ہو۔ اکثر صورتوں میں مدرس کو اپنے حکم کی واجبییت کا اس قدر یقین ہوگا کہ اس کے لئے اگر ضرورت بھی ہو تو بمشکل ایک لحظہ کی ضرورت ہوگی۔ لیکن جب حالات غیر معمولی ہوں تو کوئی قطعی قدم اٹھانے سے قبل ان پر امتیاط سے غور کر لیا جائے۔ اگر احکامات پر نظر ثانی کرنی پڑے یا انہیں منسوخ کرنا پڑے تو اس کا اخلاقی اثر برا ہوتا ہے۔

منفی نہیں بلکہ مثبت ہوں۔

خامساً یہ کہ حکم کی صورت منفی نہیں بلکہ مثبت ہونی چاہیے ”یکرد“ کے بہ نسبت ”نکرد“ کے حکم کا لفظ بدرجہا بہتر ہے۔ خصوصاً ایسی حالت میں جب کہ اول الذکر لفظ ایک ایسے کام کے

ارتحاب کی توقع میں استعمال کیا جائے جس کو کیا ہی نہ گیا ہو یہ جو مشہدین کہ اپنے سامان کو مشہر کرنے کی غرض سے آدمیوں کو گلی کوچوں میں گھومتے ہیں وہ ان آدمیوں کے سینہ پر یہ عبارت لکھ کر لگا دیتے ہیں ”میری

پیٹ پر نہ دیکھو، جس سے انسانی فطرت کے متعلق ان کے عملی علم کا اظہار ہوتا ہے جس طرح ہر جگہ ہوتا ہے اسی طرح یہاں بھی اثر پذیری کے اصول سے استفادہ کرنا بڑی چیز ہے۔ صحیح راستہ سے ایسا کرنا اور غلط راستہ کے ایسا سے احتراز۔

دو مخصوص کی بہ نسبت
عام ہونے چاہئیں۔

سادسا یہ کہ ہمارے پہلے اصول کے ایک نتیجہ صریح کے طور پر کہ احکامات کو غلبہ ضروری تفصیلات کی سطح تک نہ اترانا چاہیے ہم اس امر کا اضافہ کر سکتے ہیں کہ

انہیں مخصوص کی بہ نسبت عام ہونے چاہئیں۔ چند بچوں سے جو اپنے ایک عزیز کے پاس مہمان گئے ہوئے تھے آخر الذکر نے کہا کہ بعض ایسے عیوب ہیں جنہیں میں برداشت نہیں کر سکتی جن میں جھوٹ، غیر فرماں برداری، غلاظت وغیرہ ہیں۔ جب بچوں نے گھر واپس آ کر اپنی والدہ سے اس کا اعادہ کیا تو اس نے چپکے سے جواب دیا ”یہ سب کچھ صحیح اور مناسب ہے لیکن اگر تم ایک چنینکا اطمینان کرو تو یہ تمہیں ہر عیب سے محفوظ رکھے گی ہر چنین میں جو کم و بیش سمجھ سے کام لو، اس معمولی مقولہ میں اطمینان محفوظ رکھے گی ہر چنین میں جو کم و بیش سمجھ سے کام لو، اس معمولی مقولہ میں اطمینان ایک دنیا محفوظ ہے، جہاں تک ہو سکے اور جس قدر جلد ہو سکے ہمارے لائق اور مخصوص مطالبوں کو سچ بولو، جو چنین تمہاری نہ ہو اس کو نہ لومنا پاک رہو، بے ادبی سے گفتگو نہ کرو، مینہ پر اپنی کہنیاں نہ رکھو یا منہ میں چھری نہ ڈالو۔ ایک ایسے مطالبہ میں مدغم ہو جانا چاہیئے جو ان سب کو مادی ہو یعنی سمجھ سے کام کرو۔ قسم کا مستقل حکم ہے۔ یہ

دراغواعد اکوئی اخلاقی قاعدہ ایک قسم کا مستقل حکم ہے۔ یہ

اور گھر کی حکومت کا ایک مستقل حکم ہے۔ اس لئے احکامات سے متعلق جو کچھ کہا گیا وہ قواعد پر بھی منطبق ہوتا ہے۔ انہیں حتی الامکان کم ہونا چاہیے جن میں یہ نہ بتایا گیا ہو کہ بچہ سے کن کن چیزوں کی توقع کی جاتی ہے بلکہ صرف یہ بتایا جائے کہ خاص خاص صورتوں میں جن میں غلط فہمی ہونے کا امکان ہو کیا کرنا چاہیے۔ اس کے علاوہ ان پر قبل از قبل خوب غور و خاص کر لینا چاہیے اور اس کے بعد ان کا اظہار خوب واضح طور پر کیا جائے۔ ان حالات میں کسی مدرسہ کے قواعد ایک اچھی حکومت کے اغراض کو بخوبی ترقی دے سکتے ہیں۔ لیکن یہ امر ہمیشہ پیش نظر رہے کہ قواعد کا مقصد بالآخر قواعد کو بر خاست کر دینے کا ہوتا ہے۔

(ح) سزائے ضبط کے جن ذرائع پر ہم نے اب تک غور کیا ان سب کی نوعیت روک تھام کرنے کی ہے۔ اب ہم ان سزائی
 ذرائع کی طرف رجوع کرتے ہیں جنہیں سزائے ایک لفظ میں جمع کر دیا گیا ہے۔ ہمارا منشا کسی قسم کی تکلیف کا عہد آہو بچانا ہے جو مدرسہ یا کسی اور جماعت کے تحریری یا غیر تحریری قواعد کی کسی خاص خلاف ورزی کا نتیجہ ہونی چاہیے۔ مدرسہ میں وہ کسی متوقع خوشی سے محروم کر کے منفی شکل اختیار کر سکتی ہے یا یہ مختلف مثبت اقسام میں سے کوئی ایک صورت بھی لے سکتی ہے مثلاً کسی کام کا سزا کے طور پر دینا اور جسمانی سزائے مختلف اقسام کا محض گنوا دینا کسی شخص کو اس امر کا یقین دلانے کے لئے کافی ہے کہ سزائے بذاتہ اور اس کے معنی کے کسی حوالہ کے بغیر ایک بری چیز ہے کیونکہ اس سے معلم اور متعلم والدین اور بچہ کی درمیانی ہمدردی کی گرہ کمزور ہو جاتی ہے یہ تحقیق شدہ حکومت کا آخری ذریعہ ہے اس لئے بار بار سزا دینا ایک کمزور

حکومت کی علامت ہے جب سارے ذرائع اکثر وقفہ ناکام ہو جاتے ہیں تو اس کی وجہ یہی ہونی چاہیے کہ ان ذرائع کو کمزوری سے یا کبھی کبھی استعمال کیا گیا ہے۔

سزا کے مقاصد | سزا کے مناسب مقصد کے متعلق بالعموم تین نقاط نظر کو پیش کیا جاتا ہے۔ (۱) اندادی یا عبرتی

(۲) اصلاحی (۳) بدلہ لینے والی یا مواخذی۔ پہلے مقصد کی غرض یہ ہے کہ دوسروں کو اسی قسم کی خطا کے ارتکاب سے روکا جائے دوسرے کی غرض خاطی کی اصلاح ہے اور تیسرے کی غرض یہ ہے کہ خطا کے اثرات کو خاطی ہی کے سر واپس کیا جائے۔ مجسٹریٹ اور حکام جو سزائیں دیتے ہیں ان کے ایک منصفانہ تصور میں یہ مختلف نقاط نظر کس حد تک شریک رہتے ہیں ہم کو یہاں تفصیلی طور پر غور کرنیکی ضرورت نہیں۔ اقوام کی تاریخ میں سزا کی بہت سی ابتدائی شکل غیر تدریجی خائلی مواخذہ یا بدلہ کی ہے اس کے بعد یہ تصور پیدا ہوتا ہے کہ جرم سوسائٹی کے خلاف کیا گیا ہے اس لئے مواخذہ کو تدریجی کیا جاتا ہے لیکن پھر بھی وہ بدلہ ہی ہے اور اس لئے سزائوں میں غیر ضروری طور پر سخت ہونے کا میلان رہتا ہے۔ آخر میں روشن ترین زمانوں میں سزا کا مقصد خاطی سے بدلہ لینا بالکل نہیں ہوتا اور اس کی غرض صرف ان حفاظتی تدابیر کا اختیار کرنا تصور کی جاتی ہے جو قوم کی حفاظت کے لئے ضروری ہیں اور ان حفاظتی تدابیر میں خود خاطی کی اصلاح بھی شامل ہے۔ لیکن اس امر کا اضافہ کیا جانا چاہیے کہ اگرچہ عیدے مواخذہ یا بدلہ کا تصور غائب ہو جاتا ہے تاہم منصفانہ اور

تناسب تذکرہ کا اثر باقی رہتا ہے۔ اور فی الحقیقت یہ ضروری بھی ہے بشرطیکہ سزا کا مقصد خاطمی کی اصلاح ہو اور یہ دوسروں کے لئے ایک موثر رکاوٹ بھی ثابت ہو۔

معلم کے نقطہ نظر سے بھی متذکرہ صدیتوں نقاط نظر میں سچائی کے عناصر موجود ہیں اگرچہ اس کے پاس ان کی اہمیت مختلف ہے۔ بلاشبہ اس کی اصلی غرض و غایت خاطمی کی اصلاح ہے لیکن اگر وہ کسی مدرسہ کی سوسائٹی کا رکن ہے جس میں نظم و تربیت کا قیام اور کام کی اجرائی ضروری ہے تو معلم سزا کے روکنے والے یا اندادی عمل کو بھی پیش نظر رکھے گا۔ لیکن یہ تصور کو بہت زیادہ آگے نہ بڑھانا چاہیے کیونکہ کسی طالب علم کو "مثال بنانا" کا تصور مدرس کو بآسانی ایسی سزائوں کی طرف رہنمائی کرے گا جو خطا سے بالکل غیر متناسب ہوں۔ مختصر یہ کہ اصلاحی اور اندادی نقاط نظر کی مواخذی یا تذکرہ کی نقطہ نظر سے مدد کی جانی چاہیے۔ مدرسہ کے قانون کی خلاف ورزی کی گئی ہے اور اس کا معاوضہ ہونا چاہیے اور اگر اس معاوضہ کا حصول ایک ایسی سزا کے ذریعہ ہو جو نوعیت اور درجہ میں مناسب و موزوں ہو تو یہ بیک وقت اصلاح اور انداد کا کام بھی انجام دے گی۔

سزا کی مناسبت

لیکن کسی سزا کی موزونیت کا کیا معیار ہے؟
روسونے کہا ہے کہ "بچوں کو سزا سنائی
حیثیت سے نہ دینی چاہیے بلکہ یہ اُن پر ان کے برے افعال کے قدرتی
نتائج کے طور پر نازل ہونا چاہیے" ۱۔ اور اسپنسر اپنے مشہور و معروف

مقالہ ”اخلاقی تعلیم“ میں اس بحث پر اپنی مستمرہ قوت اظہار اور تسہیل توضیح کے ساتھ بحث کرتا ہے۔ اسپنر اس واقعہ کا اظہار کرتا ہے کہ جو لڑکا کہ موم بتی کے شعلہ میں اپنی انگلی ٹھوس دیتا ہے یا اپنا سر میز سے ٹکراتا ہے قدرت سے ایک سبق حاصل کرتا ہے جس کو اس کے بھول جانے کا امکان نہیں ہے۔ وہ یہ بھی بیان کرتا ہے کہ قدرت کے اسباق کی ایک خصوصیت ہے کہ وہ صحیح عمل کو خط سے اور غلط کو کرب سے متلازم کر دیتے ہیں یہ کہ وہ لازمی و ناگزیر ہیں نہ کہ کسی خاص موقع کے لئے مصنوعی طور پر ایجاد کئے ہوئے۔ یہ کہ وہ خطا کے بہت ہی تناسب ہوتے ہیں۔ یہ کہ وہ پائیدار مستقل اور غیر متزلزل ہیں اور یہ کہ ان کا عمل ساری زندگی میں یکساں ہوتا ہے

”قدرتی نتائج کا نظریہ“ اس سے وہ یہ نتیجہ نکالتا ہے کہ والدین اور مدرسین خود کو قدرت کے نائبین بنانے کے بجائے قدرت کی پیروی کریں۔ بالفاظ دیگر یہ کہ سزاؤں کو خطاؤں کے ”قدرتی“ نتائج ہونا چاہیئے اگر طالب علم ہمیشہ پھر کوڑا کرتا رہے تو اس کو اس کے کھلونوں سے محروم کر دینا چاہیئے۔ اگر وہ اپنی تفریح کے لئے عاداتِ تاخیر کرتا ہے تو اس کو گھر ہی پر چھوڑ دینا چاہیئے۔ اگر وہ اپنے کھلونے یا چاقو کو توڑ دیتا یا کھو دیتا ہے تو اس کو ان کے بغیر جو تکلیف ہوتی ہے اس کو برداشت کرنا چاہیئے جب ہم سنجیدہ تر خطاؤں پر آتے ہیں تو اسپنر اس امر کو تسلیم کرتا ہوا معلوم ہوتا ہے کہ مشکلاتِ عظیم تر ہیں لیکن اس کی بحث یہ ہے کہ وہ ناقابلِ عبور نہیں ہیں۔ مثلاً چوری کے قدرتی نتائج دو قسم

کے ہوتے ہیں بالراست اور بالواسطہ۔ بالراست نتیجہ مسروقہ چیز کی واپسی ہے۔ اور بالواسطہ اور زیادہ سنجیدہ تر والدین کی بے حد ناراضی ہے۔

اس کی قدر و قیمت
کا تنقیدی موازنہ

اس نظریہ کی قدر و قیمت کا موازنہ کرنے میں سب سے پہلے ہم یہ دیکھتے ہیں کہ قدرتی سزاؤں سے جو فوائد منسوب کئے جاتے ہیں وہ اتنے ظاہر و باہر نہیں ہیں جتنا کہ ہمیں فرض کرنے کہا جاتا ہے۔ خطا کے بہت ہی متناسب ہونے کے بجائے وہ بدنامی کی حد تک غیر یقینی ہے۔ جو بچہ کہ ایک ڈھلوان پہاڑی پر بے تحاشا دوڑتا ہے قدرت اس کو کھنوں کے چھیل جانے اور گردن کے ٹوٹ جانے کے درمیان کوئی بھی سزا دے سکتی ہے یا وہ اس سے بالکل ہی بچ جاسکتا ہے۔ اس کے علاوہ گویہ قدرتی رد عمل شاید بالآخر "مستقل" اور "لازمی" ہیں تاہم ان کی آمد میں اتنی تاخیر ہو جائے اور وہ اتنے غیر واضح ہو جائیں کہ کوئی تربیتی قدر و قیمت ہی نہ رہے۔ مثلاً تو آئین صحت سے لاپرواہی کرنے کے نتائج بالعموم اتنے دور ہوتے ہیں کہ ایک کھن خاٹی کی تربیت میں انہیں کوئی زیادہ اہمیت نہیں دی جاسکتی۔

امرواقعہ یہ ہے کہ قدرتی نتائج کی سزا کا یہ سارا نظریہ اس حقیقت کی ایک دوسری توضیح ہے جس سے فلسفہ دال بخوبی واقف ہیں کہ لفظ قدرت ایک مبہم لفظ ہے جس کو احتیاط سے استعمال کرنے کی ضرورت ہے بشرطیکہ ہم ناقص استدلال سے محفوظ رہنا چاہتے ہوں۔ یہاں اس کے دو معنوں میں کچھ غلط فہمی ہوتی ہے (۱) وہ رد عمل جو قدرت کی صریح قوتوں کی وجہ سے رد ہوتا ہے جس کو صیبا کہ ہم پتھ چکے ہیں کسی

معلم کے لئے ایک قابل بھروسہ رہبر نہیں ہو سکتے اور ہم نے سزا کی جو تعریف کی ہے اس کے لحاظ سے یہ رد عمل فی الحقیقت سزا ہی نہیں ہے (۲) وہ سزائیں جو اٹکل بچہ نہیں بلکہ خطا کی مناسبت سے جرمانہ یا معاوضہ کے طور پر دی جاتی ہیں وہ اس معنی کے لحاظ سے غلطی کے فعل کا ایک ”قدرتی“ نتیجہ ہیں۔ کسی چیز سے محروم کر کے حرص کی سزا دینا دیر سے آنے والے کو دیر سے چھوڑنا اور کاہلی کو افزودہ کام دے کر سزا دینا ایک چیز ہے اور کسی بچہ کو موم بتی کے شعلہ یا قانون تجاذب کے رحم و کرم پر اس کو دور اندیش سکھانے کے لئے چھوڑ دینا ایک دوسری چیز ہے۔

نتیجہ کے قواعد سزا | پس ”قدرتی رد عمل“ کے نظریہ میں جو حقیقت ہے وہ یہ ہے کہ سزا کو حتی الامکان خطا

کے موزوں ہونا چاہیئے۔ لیکن بالآخر یہ اُن مختلف شرائط میں سے ایک شرط ہے جس کی تکمیل سزائوں کے ایک اچھے نظام کو کرنی چاہیئے۔ ان شرائط کا اظہار جس حد تک کہ وہ پبلک قانون سازی سے متعلق ہیں نتیجہ نے ہمیشہ کے لئے کر دیا ہے اور چونکہ اس کے بعض قواعد مدرسہ اور گھر کی حکومت پر بھی مساوی طور پر منطبق ہوتے ہیں اس لئے ان کا خلاصہ بے محل نہ ہو گا۔ اولاً یہ کہ سزائوں کو خطا کے تناسب ہونا چاہیئے اور اس غرض کے لئے ان کی شدت اور مدت و دوران میں مدارج ہونے چاہئیں۔ اس کے علاوہ کسی مقررہ خطا کے لئے ایک ہی مقررہ سزا بالکل صحیح دانش مندی پر مبنی نہیں ہے کیونکہ فعل کے ارتکاب کے حالات اور مجرم کی حساسیت اس سزا کو متغیر کرنے والے اجزاء ہیں۔ یہ نظام ہے کہ جسمانی سزا، اوقات مدرسہ کے بعد روک لینا، جرمانہ اور ملامت

ان ساری سزاؤں میں تغیر کی گنجائش ہے۔ ثانیاً یہ کہ سزا کی نوعیت و خصوصیت، ہونی چاہیے یعنی اس کا تصور حتی الامکان خطا کے موزوں ہوں تاکہ خاطی پر اس کا اور بھی زیادہ اثر ہو۔ یہ جیسا کہ ہم بڑھ چکے ہیں وہ حقیقت ہے جو قدرتی نتائج کے نظریہ میں ملتی ہے۔ اپنی مدت تک اصول بالکل معقول ہے لیکن بچپن کے بعد کے سالوں پر یہ جتنا زیادہ منطبق ہوتا ہے اتنا ابتدائی سالوں پر نہیں ہوتا اس کے علاوہ ایسا معلوم ہوتا ہے کہ یہ اصول سنجیدہ تر خطاؤں کو عادی نہیں ہے سٹراپنسٹر بھی اس امر کا اقرار کرتے ہیں کہ ”شیر خوارگی کے زمانہ میں قطعیت ایک بڑی مدت تک ضروری ہے ثانیاً یہ کہ سزا کو مثالی یا عبرتی ہونا چاہیے نہ صرف اپنی نوعیت کے اعتبار سے بلکہ اس کے دیئے جانے کے طریقہ میں بھی۔ لیکن آیا کسی سزا میں منظر عام پر دیئے جانے کی مزید بدنامی بھی شریک کی جائے یا نہیں ایک ایسا سوال ہے جس کو معلم کی اختیار تمیزی پر چھوڑ دینا چاہیے۔ رابعاً یہ کہ سزا کفایت شعارانہ ہو جس سے معلم کے کام میں حتی الامکان کم ہرج واقع ہو اور جو مقدار کہ خاطی اور دوسرے ممکنہ خاطیوں کو واجبی طور پر متاثر کرنے کے لئے کافی ہو اتنی ہی دی جانی چاہیے۔ خامساً یہ کہ اس کو اصلاحی ہونی چاہیے یعنی اس میں ارزل جبلتوں کو کمزور کرنے کا اور اچھی جبلتوں کو قوی کرنے کا میلان ہو اس غرض کا حصول اسی وقت بہترین ہوتا ہے جب کہ سزا ”خصوصی“ ہو اور اس کو بدلہ لینے کی نیت سے نہ دیا جائے۔ سادساً یہ کہ اس کو معاوضہ دہندہ ہونا چاہیے تاکہ خاطی حتی الامکان اس نقصان کی تلافی کرے جو اس نے پہنچایا ہے۔ آخر میں یہ کہ اس کو عام پسند ہونا چاہیے یعنی سارے افراد اس کو منصفانہ تسلیم کریں۔ اگر طلبہ کی ہمدردی

خاطمی کے ساتھ ہو تو ایک مہلک غلطی کی گئی ہے لیکن اگر مدرسہ کالج
لجہ ہی ایک پست سطح پر آگیا ہو تو یہاں بات ہے۔

سزا کی صورتیں | موثر سزا کے قواعد کی بحث فطرتاً ہی ان سزاؤں

کی مختلف صورتوں پر غور کرنے کی طرف رجوع
کرتی ہے جو مدارس میں عام ہو گئی ہیں۔ ان میں سے بعض میں کمتر یا بیشتر
درجہ کی شرم یا بے عزتی کا عنصر ہوتا ہے۔ اور دوسری سزاؤں میں اس
کے علاوہ جسمانی تکلیف کی کچھ مقدار بھی ہوتی ہے۔

(۱) زجر و توبیخ | اکثر و بیشتر صورتوں میں محض زجر و توبیخ کافی ہو جاتا

ہوں اور یہ معلوم رکھنا اچھی حکومت کا ایک بڑا اگر ہے کہ اس ہتیار کو
ٹھیک کب اور کس طرح استعمال کیا جائے۔ یہ حقیقت کہ حکمت عملی
اور قوت تمیزی کی ضرورت ہے بالکل ظاہر و باہر ہے کیونکہ زجر و
توبیخ ایک نرم لفظ یا کسی قدر بدلے ہوئے انداز سے سب کے رو برو
سخت ترین ”جھاڑ دینے“ تک کوئی بھی صورت اختیار کر سکتی ہے۔

نوجوان مدرسین کو قبل از قبل زجر و توبیخ کے استعمال کرنے میں کفایت
شعاری کی اہمیت کو سیکھ لینا چاہیے۔ مثلاً فرض کیجئے کہ کوئی لڑکا اپنے
سبق پر توجہ نہیں دے رہا ہے۔ بھدے سے بھدا طریقہ جو کوئی اختیار
کر سکتا ہے وہ اپنی تشریح و توضیح کو رد کر دیتا ہے تاکہ خاطمی کو متوجہ
کیا جائے اور غالباً اس کو آئندہ ایسے عقلیت کے نتائج سے متنبہ کیا
جائے۔ دانش مند ڈپلن سے واقف کار شخص ایسے معمولی موقع پر
اپنے وزنی توپ خانہ کو استعمال نہ کرے گا۔ غالباً وہ خاطمی پر اپنی نظر

جمادے گا جو اکثر دفعہ زبان کے بہ نسبت حکومت کا ایک قوی تر آلہ ہے یا وہ اچانک اس لڑکے سے سوال کرے گا یا اس کو پڑھنے یا معنی بتانے پر لگا دے گا یا اس سے خواہش کرے گا کہ وہ آگے آکر نقشہ پر کسی مقام کو بتائے۔ متوسط لڑکا مدرس کی نیت فوراً سمجھ جائے گا۔ یقیناً نرم الفاظ یا نظر ہر وقت کافی نہ ہوگی۔ جائز غصہ کے مواقع ضرور پیدا ہونا چاہیئے اور اس وقت ایک سخت زجر و توبیخ بے محل نہ ہوگی۔ آیا اس کو فلوت میں استعمال کیا جائے گا یا جلوت میں زیادہ تر حکمت عملی کا ایک سوال ہے جس کا انحصار خطا کی نوعیت، طالب علم کی عمر اور اس کے مزاج پر ہوگا اس رائے کا اطلاق بالخصوص طنز پر ہوتا ہے۔ طنز کے اس نرم لب و لہجہ کو غلطی کرنے والے پر ایک خوش مزاجانہ ہنسی کا باعث ہوتا ہے بلاشبہ اجازت دی جاسکتی ہے لیکن استہزاء کا زیادہ تلخ و تکلیف دہ لب و لہجہ جس کی غرض ایک بد اخلاق طالب علم کو پریشان کرنا ہوتی ہے کم استعمال کرنا چاہیئے۔ جو مدرس کہ اس سے آگے قدم بڑھاتا ہے پھبتیاں و تکلیف دہ طنز آمیز جملے اور بد فطرتی اتقاب استعمال کرتا ہے غالباً اس نے اپنے پیشہ کے معنی ہی نہیں سمجھے ہیں۔ لڑکا یہ محسوس کرتا ہے کہ مدرس نے اپنے رتبہ سے ایک کمینہ فائدہ اٹھایا ہے پھر ہمدردی اور بھروسہ اور اعتماد کا فائدہ ہو جاتا ہے اگر فی الحقیقت یہ کچھ بھی موجود بھی تھے آخر میں نوجوان مدرس کو متنبہ کیا جانا چاہیئے کہ عام زجر و توبیخ چونکہ وہ حقیقی خاٹیوں کو متاثر نہیں کرتی اور دوسروں کے حق میں غیر منصفانہ ہوتی ہے اس لئے بیکار سے بھی بدتر ہے۔ بعض اوقات شاید اس سے کچھ فائدہ ہو جائے مثلاً اس وقت جب کہ ایک اجتماعی جسمانی ورزش

کو بے احتیاطی کے ساتھ کیا جا رہا ہو لیکن بالعموم کسی مقصد کے بغیر ہوا میں فیر کرنے کے مشابہ اس سے زیادہ کوئی چیز نہیں ہے۔

(۲) بے حرمتی کے پوزیشن | اگر چھوٹی جماعتوں کے سرکش اراکین کو بے حرمتی کے پوزیشن اختیار کرنے

پر مجبور کیا جائے تو یہ ایک موثر سزا ہے۔ بشرطیکہ سخت تر تدارک نے ہلکی سزاؤں کی طرف سے اس کی حساسیت کو مدہم نہ کر دیا ہو تو ایک کمسن طالب علم کو نے میں یا پنج پر یا جماعت کی طرف پیٹ کر کے کھڑے رہنے کو کافی بے حرمتی تصور کرے گا۔ گزشتہ زمانہ میں عام طور پر بچوں کو غیر فطری اور تکلیف دہ پوزیشن اختیار کرنے پر مجبور کیا جاتا تھا (مثلاً کتاب یا کسی اور وزنی چیز کو سر کے اوپر اٹھائے رکھنا) لیکن یہ بدترین قسم کی جسمانی سزا ہے اور خوش قسمتی سے ایک موجودہ زمانہ کے کمرہ جماعت میں اس کو کوئی نہیں جانتا۔ سزا کی قسم کے جس نکتہ پر ہم یہاں غور کر رہے ہیں اس کو شرم کے احساس کو ملتفت کرنا چاہیے۔ لیکن دوسری قدیم رسم جو غلطی کو کسی ناخوش گوار لقب سے موسوم کرنے کی تھی وہ اس حد سے بہت متجاوز ہو جاتی ہے کیونکہ اس سے طالب علم کی عزت نفس اور خود داری یقیناً گھٹ جائے گی۔

(۳) نشانات کا وضع کرنا | بعض مدرسین کردار کے لئے نشانات

دینے کے نظام کو استعمال کرتے ہیں جس میں یا تو اچھے نشانات کو وضع کر لیا جاتا ہے یا بُرے نشانات دیئے جاتے ہیں۔ کہا جاتا ہے کہ میقات کی ابتدا میں ہر طالب علم کو چند نشانات دے کر ان میں سے بد اخلاقی کے لئے نشانات

وضع کئے جانے سے تشفی بخش نتائج حاصل ہوئے ہیں۔ جہاں کہیں بُرے نشانات دیئے جاتے ہیں انہیں جمع کر کے بالعموم ایک سنجیدہ قسم کی ایک ہی سزا اس کے معاوضہ میں دی جاتی ہے۔ ایک حقیقی قوی مدرس اس نظام کو ہرگز پسند نہ کرے گا کیونکہ اس کی نوعیت کسی قدر حقیر چیزوں میں مصروف ہونے کی سی ہے۔ یہاں علانیہ طور پر ایک خاص خطہ ہے مبادا کہ طالب علم کے کردار کی تفصیلات ایک قسم کے لین دین کے موضوع بن جائیں۔

(۴) کام دے کر یا اس کے اوقات مدرسہ کے بعد یا وقفہ کے دوران میں روک لینے کے طریقہ کو مدرس کے بچوں کی بہت سی عام خطاؤں کے لئے استعمال کیا جاسکتا

بغیر ہی روک لینا۔

ہے اور یہ موثر اور موزوں سزا کی اکثر شرائط کو پورا کرتا دکھائی دیتا ہے سوائے اس کے کہ اس سے ایک باحتیاط نگرانی وابستہ ہے جس کی وجہ سے یہ خود مدرس کے لئے غیر آرام دہ ہو سکتا ہے خلاف قانون کا ناچھوسی کرنے اور باتیں کرنے کی درخصوصی، سزا روک لئے جانے کے ٹھنٹے میں جبری پھیلان اور خاموشی ہے برخلاف اس کے اوقات کی عدم پابندی اور کاملی (جس کے معنی بالعموم غلط کام میں مصروف کے ہیں) کی یہ سزا ہوتی ہے کہ غلطی سے وہ کام کرایا جاتا ہے جس کو اس نے نہیں کیا ہے۔ اس لئے روک لئے جانے کے طریقہ کے ساتھ ساتھ ہمیں کسی کام کے سزا کے طور پر دیئے جانے پر بھی غور کرنا چاہئے۔ سزا کا ایک قدیم طریقہ۔ اکثر لوگوں کو اس امر سے اتفاق ہوگا کہ کسی مقررہ او

دیئے ہوئے کام کے نہ کرنے کی مناسب سزا کسی ویسے ہی کام کا دینا ہے یہ اس اعتراض کی کہ اس طریقہ سے مطالعہ ناخوش گواری متلازمات سے گھر جاتا ہے ایسی صورت میں کچھ زیادہ قوت نہیں معلوم ہوتی ہم نے اس چیز کو تسلیم کیا بلکہ اس پر اصرار کیا ہے کہ مدرسہ کے کام کو دلچسپ اور خوش گواری بنانا چاہیے لیکن ہم نے اس کے ساتھ ساتھ کام اور کھیل کے فرق پر بھی زور دیا ہے۔ لڑکے کو فرض کے معنی سیکھنا چاہیے اور جب اس نے زیادہ آرام و راحتوں پر بھٹکنے کے لئے کام کو انجام نہیں دیا ہے تو اس کو سخت ”قانون ساز“ کی آواز پہنچانا سکھانا چاہیے۔

لیکن جب کاہلی اور بے توجہی کے علاوہ ہر قسم کی خطا کے لئے مثلاً ”سطرون“ کی شکل میں سزا کا کام دیا جاتا ہے تو صورت حال علانیہ طور پر بدل جاتی ہے۔ اب سزا ”خصوصی“ نہ رہی بلکہ خاص اٹکل بچو ہو گئی۔ اور تسلیم کے کسی شعبہ کو سزا کے آلہ کے طور پر استعمال کرنے سے اس کے مستقل دلچسپی کا ایک مبدا ہونے کا موقع یقیناً گھٹ جاتا ہے۔ گستاخانہ یاد دھوکہ دہ کردار کے لئے خاطمی سے کسی شریفانہ نظم کی پچاس سطریں لکھنے یا یاد کرنے کا مطالبہ کرنا استرے سے حروف کھودنے سے بدتر ہے۔ اس خصوص میں بیہودگی کی انتہا شاید اس وقت ہوئی جب کہ قدیم کلیوں میں کالج کے کسی قاعدہ کی خلاف ورزی کی سزا ”اضافہ عبادت“ سے دی جاتی تھی۔ اگر کوئی مدرس مختلف قسم کی بد اخلاقیوں کے لئے کسی کام کا سزا کے طور پر دینا بہترین خیال کرتا ہے تو اس کے لئے یہ ضروری نہیں ہے کہ وہ توہین مذہب کرے یا ملٹن یا درجل پر ظلم کرے۔ اس کو ایسے کاموں کا انتخاب کرنا چاہیے

جو بے کار نہ ہونے کے باوجود لازمی طور پر میکا کی ہیں اور غالباً جنہیں مدرسہ کے معمولی کام سے کوئی تعلق نہیں ہے۔ ایسی صورت میں مدرسہ کا کام اس تقابل کی وجہ سے زیادہ خوش گوار معلوم ہوگا۔ مقصد ذریعہ بحث کے لئے اینیڈ یا فردوسِ گم کردہ کے ایک صفحہ کی نقل کرنے کے بہ نسبت لغت کے ایک صفحہ کی صاف ستھری نقل کر دانی قابل ترجیح ہے

(۵) **جرمانے** | جرمانوں کے موضوع پر مدارسِ سنرا کے ایک طریقہ کی خشیت سے ہمیں کوئی غور کرنے کی ضرورت نہیں۔ ان لڑکیوں کا یہ موقع و محقق قصہ جنہوں نے ممنوعہ اوقات میں ”تین مہینے کی قیمت“ کی گفتگو کرنے کا ہتھیہ کر لیا تھا، ایک سنجیدہ بحث کا کام انجام دے سکتا ہے۔

(۶) **جسمانی سنرا** | اب ہم جسمانی سنرا کے پریشان کن سوال کی طرف رجوع کرتے ہیں۔ اس بحث پر غور کرنے سے قبل زمین کو صاف کر دینے کے لئے یہ بتا دینا مناسب ہوگا کہ وحشیانہ اور مواخذی جسمانی سنرا جو حال حال تک عام تھی اب اس کو بالاتفاق ترک کر دیا گیا ہے۔ صدرِ پادری فارر نے لکھا ہے ”کیونکہ ضرب کی ہر غلطی کے لئے، آرنلڈ کی مشق میں ہر فرد گنڈا شدت کے لئے ہر ناقص ترجمہ کے لئے یہ ضابطہ تھا، ہاتھ لاؤ یا اٹھاؤ“ اور اس کے بعد بچہ کی ہتیلی کے نازک حصہ پر ایک تکلیف دہ ضرب لگائی جاتی تھی۔ میری تعلیم کے ابتدائی زمانہ میں میں نے تقریباً روزانہ پیٹوں پر سرخ اور نیلی بدھیاں دیکھی ہیں جو اس زمانہ میں گلی کوچہ کے کسی شریر ترین عرب کی موافقت میں بھی عدالتِ فوجداری کا فیصلہ حاصل

کریں گے فاررنے لارڈ لارنس کے ایک خوفناک مقولہ کی نقل بھی کی ہے ”میرے مدرسہ کی زندگی میں میں روزانہ پیٹا جاتا تھا سوائے ایک دن کے اور اس دن مجھے دو وقت پیٹا جاتا تھا، لیکن بشمول خاندان دوسرے اجتماعی اداروں کی طرح مدرسہ نے بھی زمانہ کے انسانی میلان کو محسوس کیا اور محض وحشیانہ کو نہ صرف بیکار۔ کیونکہ نیت خواہ کیسی ہی اچھی ہو وہ اپنی حد سے متجاوز ہو جاتا ہے۔ بلکہ جرم بھی تسلیم کیا جاتا ہے اس لئے جسمانی سزا پر اس کے ظلم کی بنا پر اعتراض کرنا تحصیل حاصل ہے اس کو ظالمانہ طور پر دینے کی ضرورت ہے اور نہ دینا چاہیے۔ اس حد تک ہم سب متفق ہیں۔ ہر شخص اس چیز سے بھی اتفاق کرتے گا کہ جسمانی سزا کا بالکل یہ ریخاست کر دینا ہمارا مقصد ہونا چاہیے۔ کوئی لڑکا بید کی زد سے لطف اندوز نہیں ہوتا اور ہر شخص جو مدرسے کے قابل ہوئیہ کے استعمال کو ایک ناپسندیدہ ذریعہ تصور کرتا ہے جس کے جائز ہونے کی صرف یہی ایک وجہ ہے کہ اس سے کسی مقصد غائی کے حصول میں مدد ملتی ہے۔ تکلیف کی خاطر تکلیف دینے کا عقیدہ اب باقی نہیں رہا اور ہم سب اس امر پر متفق ہوں گے کہ اگر ممکن ہو تو نہ صرف جسمانی سزا بلکہ متذکرہ صدر رزم ترسراؤں کو بھی مدرسہ سے نکال باہر کرنا چاہیے اس لئے اب صرف یہ سوال باقی رہ جاتا ہے کہ اگر اس سزا کو ساری وچھی قیود سے محدود بھی کر دیا جائے تو کیا جسمانی سزا جائز ہے۔ جو لوگ اس کے بالکل یہ ریخاست کر دینے کے حامی ہیں وہ لڑکے پر اس کی عزت ریزی کے اثر کو مبالغہ کے ساتھ بیان کرتے ہیں۔ لیکن اس کا صحیح جواب یہ معلوم ہوتا ہے کہ اگر لڑکے کو عزت ریزی کا احساس نہ ہو تو اس سزا کی

کوئی اخلاقی اہمیت نہیں رہتی اور اس لئے یہ بے سود ہے۔ مدرس کا مقصد بالکل یہی ہے کہ خاطر عزت ریزی کو محسوس کرے اور یہ مقصد صرف اسی وقت حاصل ہوتا ہے جب کہ جسمانی سزا انسانیت کے ساتھ شاذ و نادر دی جائے اور سارا مدرسہ اس کے جواز کو محسوس کرے اس عمل کے مخالفین یہ بھی کہتے ہیں کہ جسمانی سزا غلط قسم کی نیت کو اپنی طرف ملتفت کرتی ہے اس لئے اس کی کوئی اخلاقی قدر و قیمت نہیں۔ فی الحقیقت اس امر کو تسلیم کیا جانا چاہیے کہ ہر قسم کی سزا جس بہترین نتیجہ کی توقع کی جاسکتی ہے وہ محض خارجی نظم و تربیت ہے لیکن یہ نتیجہ بھی کچھ کم نہیں ہے۔ کیونکہ حکومت کے استعمال کے معنی اور اس کا مقصد ہی یہی ہے، خواہ وہ جسمانی سزا کی صورت میں ہو یا کسی اور صورت میں، کہ ان سرکش ہیچانات کی جو بد نظمی کا باعث ہوتے اور تدریس کو مشکل یا ناممکن بنا دیتے ہیں ردک تھام کی جائے۔ یہ صحیح ہے کہ حکومت کے دوسرے ذرائع کی طرح جسمانی سزا کو بھی، بدترین صورتوں میں بھی، لڑکے کی تربیت میں صرف ایک مشروط اور عارضی جگہ ملنی چاہیے لیکن اس کے باوجود اس کے نشو و نما میں ایسے مشروط زمانہ کو عملاً تسلیم کرنا چاہیے پس ہم اس نتیجہ پر پہنچتے ہیں کہ واجبی جسمانی سزا دینے کا حق ہر مدرسہ میں کم از کم ایک ذمہ دار مدرس کو حاصل ہونا چاہیے۔ بلاشبہ ”واجبی“ کے مبہم لفظ پر بہت کچھ منحصر ہے اور اس کے معنی کے متعلق آراء میں اختلاف ہو سکتا ہے تاہم بعض سیدھی سادھی شرائط کا اظہار کرنا مشکل نہیں ہے۔ جب بید کو بار بار اور ہر قسم کی خطا کے لئے کام میں لایا جاتا ہے تو اس کے استعمال کے حق کو نا واجبی طور پر استعمال کیا جاتا ہے۔

argumentum adbaculem کا اصل خطہ اس حقیقت میں مضمر ہے کہ یہ ہمیشہ مستعد اور فوری اثر رکھنے والا ہے۔ بقول لاک کے یہ حکومت کرنے کا ”کابل اور قریب تر راستہ“ ہے اس کو صرف بدترین خطاؤں کے لئے استعمال کرنا چاہیئے مثلاً سخت نافرمانی، ضد اور شیع اغفال۔ اور ان کے لئے بھی اس وقت جب کہ جسمانی سزا کے علاوہ کوئی اور چارہ کار نہ رہے۔ مان یا کھلائی کے متفرق چانٹے اور مدرس کے بار بار نعلے جو ہمیشہ بید بدست رہتا ہے دونوں مساوی طور پر مطعون ہیں۔ دوسری بات یہ ہے کہ جو شخص ناواجبی سزا دینے کے خطرہ سے محفوظ رہنا چاہتا ہے اس کو اپنے آپ کو سختی کے ساتھ اس قاعدہ کا پابند بنالینا چاہیئے کہ وہ جلدی میں کبھی سزا نہ دے گا۔ انتہائی چڑچڑاہٹ یا غصہ کا وقت ہی ٹھیک وہ وقت ہے جب کہ سزا کو بدلہ کے طور پر اور زیادہ مقدار میں دے دیا جاتا ہے۔ تاہم سزا کے دینے میں اتنی تاخیر نہ ہونی چاہیئے کہ وہ قانون شکنی کا عہد ابد لہ دکھائی دے۔ بچہ قانون کی نہیں بلکہ اس شخص کی عزت کرتا ہے جو قانون کا مجسمہ ہے۔ اس لئے اس کو یہ محسوس کرنا چاہیئے کہ سزا اس شخص کے جائز غصہ کا نتیجہ ہے۔ اس کے علاوہ۔ ان تفصیلات پر اصرار کرنا اچھا ہے۔ سزا کسی سخت اور غیر لچک دار آلہ سے نہ دینی چاہیئے اور غلطی کے سر پر ہاتھ سے بھی نہیں مارنا چاہیئے۔ کان پر گھونسا مارنے کے قدیم طریقہ کو جس قدر بھی مطعون ٹھیرایا جائے کم ہے۔ آخر میں یہ امر ملحوظ رہے کہ بالعموم سزائوں میں دی جائے۔ ایسی صورت میں (طے کی عزت نفس کے احساس میں کمی ہونے کا خطرہ گھٹ جاتا ہے اور اس کے شیخی بازی اور مصنوعی بہادری کے انداز کے اختیار کرنے کا کوئی خطرہ

نہیں رہتا۔

جزایا انعامات

سزا کا موضوع فطری طور پر انعامات کے موضوع کی طرف رہنمائی کرتا ہے۔ جیسا کہ سزا خاص ناقابلیت کے لئے تکلیف کا عہد آدینا ہے اسی طرح خاص قابلیت کے لئے خوشی کا دینا انعام ہے۔ بلاشبہ اصل انعام، ایک مطمئن اور خاموش ضمیر، ہماری مداخلت کے بغیر حاصل ہوتا ہے۔ عام طور پر جو انعامات دیے جاتے ہیں ان کی دو قسمیں ہیں۔ مادی اور غیر مادی۔ اول الذکر سے متعلق کتابوں اور ردیوں کے انعام عام مثالیں ہیں۔ برخلاف اس کے ثانی الذکر تحسین و تعریف، اچھے کردار یا اچھے کام کے لئے نشانات یا عزت و اعتماد کے کم و بیش اہم رہتوں کی صورت اختیار کر سکتے ہیں۔ بعض اوقات ہر قسم کے انعام پر یہ اعتراض کیا جاتا ہے کہ اعلیٰ حوصلگی کے ہیجانانات کو ملتفت کر کے یہ حائدانہ رقابت کی طرف لے جاتا ہے۔ یہ کہ ان کی وجہ سے ایک پست تر مقصد اعلیٰ تر مقصد کی جگہ لے لیتا ہے اور یہ کہ ہر حالت میں ان سے صرف وہ چند لڑکے متاثر ہوتے ہیں جنہیں ان کے حاصل کرنے کے سب سے زیادہ مواقع حاصل ہیں۔ پہلے اعتراض کا یہ جواب دیا جاسکتا ہے کہ اعلیٰ حوصلگی کے ہیجانانات کے اچھے اور بُرے دونوں پہلو ہیں اور یہ کہ سبقت لے جانے کی جبلی خواہش بشرطیکہ اس کو معتدل حد و دین رکھا جائے، مدرسہ کی زندگی میں یقیناً اتنا ہی بے ضرر ہو سکتی ہے جتنی کہ بلاشبہ وہ اس کے بعد کی زندگی میں ہے دوسرا اعتراض یعنی یہ کہ ادنیٰ درجہ کا مقصد بہترین کی جگہ لے لیتا ہے قابل تسلیم ہے لیکن حکومت کے استعمال کا سارا نظریہ اور عمل اس پہلی

ہوئی حقیقت پر مبنی ہے کہ اعلیٰ ترین مقصد ہمیشہ دکھائی نہیں دیتا۔ مدارس زندگی کے پچھتے یقیناً زیادہ آسانی کے ساتھ حرکت کرنے لگیں گے اگر ہر سچے فرض کے ایک اندر دنی احساس سے ملہم ہو کر صفائی، پابندی، اوقات اور محنت کی عادتیں پیدا کرے۔ لیکن واقعات ہمارے خلاف ہیں اس لئے مدرس ان پسندیدہ عادتوں کی کشت کاری کے لئے ایسے مقاصد کو عارضی طور پر بخوشی ملتفت کرتا ہے جو اعلیٰ ترین نہیں ہوتے۔ امر واقعہ یہ ہے کہ ان سارے اعتراضوں کی قوت کا بالکل بے انحصار انعامات کے نظام کے طریقہ اہتمام پر ہے۔ اس لئے ہمیں اس نقطہ پر کچھ توجہ دینی چاہیئے۔

انعامات کے موثر ہونیکے شرائط

انہیں ملحوظ رکھنا چاہیئے۔ بالفاظ دیگر انعام کو نہ صرف آلہ حکومت و ضبط ہی بلکہ آلہ تربیت بھی ہونا چاہیئے۔ اس سے یہ نتیجہ مستخرج ہوتا ہے کہ انعام کسی مخصوص کارگزاری کے لئے نہیں بلکہ بالعموم کوششوں کے ایک دیرینہ سلسلہ کے لئے دیا جانا چاہیئے اور اس کے نتیجہ کے طور پر انعام کو عام نہ ہونا چاہیئے بلکہ انہیں خاص قابلیت کے مواقع کے لئے محفوظ کر دیا جائے۔ اس کے علاوہ اگر ہمیں کسی ادنیٰ درجہ کے مقصد کی خرابی کو کم کرنا ہو تو ہم اس امر کی نگرانی کریں گے کہ لڑکوں نے معین طور پر انعام ہی کو اپنا مقصد بنا لیا ہے۔ یہ چیز مدارس کی زندگی کے آخری مدارج میں جتنی زیادہ عملی ہے اتنی ابتدائی مدارج میں نہیں کیونکہ ہم ابتدائی سالوں

ہی میں اپنے بہترین ذرائع استعمال کر کے ”حتی الامکان قوی اور فیصلہ کن جدت کے ساتھ“ بچہ کو مجبور کرتے ہیں کہ وہ اچھی عادتوں کا اکتساب کرے۔ تاہم بچہ کی مسلسل و متواتر کوششوں کے بعد جو انعام غیر متوقعہ طور پر حاصل ہوتا ہے وہ ایک قلبی آلہ کی حیثیت سے صریحاً اس انعام سے برتر ہے جس کے لئے کہہ سکتے ہیں کہ اس کی گنتی ہو اس کے علاوہ بچہ کے ذہن میں انعام کے تصور کو بالعموم مدرسہ کے ان امور سے جنہیں ذیلی اخلاق کہا جاسکتا ہے متعلق ہونا چاہیئے۔ اس تصور کے پیدا کرنے میں کوئی ہرج نہیں ہے کہ بائبل کی اوقات شخصی صفائی و پاکیزگی محنت اور اپنی چیزوں کی باعطا تنظیم یہ سب ایسی چیزیں ہیں جن سے عمر بھر فائدہ ہی فائدہ ہے۔ لیکن جب اخلاقی قانون کے اہم تر امور سے انعام کا تصور متلازم ہو جاتا ہے تو سخت نقصان پہنچتا ہے۔ ان کے متعلق ہمیں یہ کہنا ہے کہ ”تم کو کرنا چاہیئے“، اور ”تم کو نہ کرنا چاہیئے“ کہ سیدھے سادھے جملے بچہ کے لئے کافی ہیں۔ اس کو جھوٹ بولنے کی سزا دینی چاہیئے لیکن اگر وہ سچ بولے تو اس کا کوئی انعام نہ دیا جائے۔ خواہ ”ایمان داری بہترین پالیسی ہو“، یا نہ ہو وہ اس حقیقت کو کہ صرف ایمان داری ہی اس کے لئے ایک ممکنہ راستہ ہے کتنا ہی جلد اور کتنا ہی زیادہ کیوں نہ سیکھے پھر بھی کم ہے۔ آخر میں اس امر کو یقیناً تسلیم کرنا چاہیئے کہ اعلیٰ دماغی قوتوں کے لئے ایک خاص انعام کا دینا ایک بالکل مشتبہ عمل ہے۔ ہماری مداخلت کے بغیر ہی ایسی قوتیں اپنے خوش قسمت مالک کے لئے لازمی طور پر نفع لائیں گی۔ جب دو بچوں نے جن میں سے ایک کی فطری قابلیت اعلیٰ اور دوسرے کی ادنیٰ ہے کامیابی کے لئے اپنی بہترین سعی کی ہے تو یہ پوچھا جاسکتا ہے کہ اول الذکر کو مصنوعی

طور پر انعام دے کر ثانی الذکر کو ابتداء سے زندگی ہی سے زندگی کے کمرے مقامات سے روشناس کرانے کا ہمارا عمل کس حد تک مناسب ہے۔ اگر اس اصول کو تسلیم کر لیا گیا تو انعامات کے بدترین نقائص کے منجملہ ایک نقص یعنی یہ کہ ان سے صرف چند ہی لڑکوں میں جوش و هیجان پیدا ہوتا ہے علانیہ طور پر مغلوب کر لیا جائے گا۔

انعام کی شکلیں | آخر میں ہمیں ان قواعد کو انعام کی اُن مختلف صورتوں پر منطبق کرنے دیجئے جنہیں عام طور سے اختیار کیا جاتا ہے۔ تعریف و تحسین آسان ترین اور نازک ترین آلہ ہے جو مدرس کے اختیار میں ہے۔ اور اس کی کامیابی بڑی حد تک اس کے دانش مند استعمال پر منحصر ہوتی ہے۔ اگر وہ کبھی کسی کی تعریف و تحسین ہی نہ کرے تو وہ ایک قیمتی شے کو قربان کر دیتا ہے اور اگر دوسری انتہائی منزل پر جا کر وہ ہر ایک کی تعریف کرنا شروع کرتا ہے تو نتیجہ آخر مذکور الصدمہ نتیجہ سے کچھ زیادہ مختلف نہیں ہوتا۔ خوشنودی کے اس لفظ جس کو دانش مندی اور ہوشیاری سے استعمال کیا جاتا ہے یہ بڑا فائدہ مضمحل ہے کہ غریب ”بیوقوف“ یا ناپسندیدہ موردنی رجحانات کا شکار طالب علم ہی جو اپنے چند ساتھیوں کی عقلی یا اخلاقی بلندیوں تک پہنچنے کی ہرگز توقع نہیں رکھتا اب بھی اپنی بہترین کوششوں کو تسلیم کر سکتا ہے۔ اس کے بعد ہمیں مادی انعامات پر غور کرنا ہے جب یہ چھوٹے اور غیر متوقع ہوں تو کمسن بچوں پر ایک بہترین مقوی دوا کا سا اثر کرتے ہیں۔ ایک نیا پنل یا ایک قصوں کی کتاب بعض اوقات چھوٹی عمر کے لڑکوں سے ایسے ایسے عجیب کام کرائے گی جو انعام کی قیمت سے بالکل غیر متناسب ہوتے ہیں۔ لیکن اس امر کا اقبال کرنا چاہیے کہ

انعام دہی کے جو عام معنی ہیں اس کے لحاظ سے یہ طریقہ بڑے بڑے اخلاقی خطرات سے گہرا ہوا ہے۔ وہ سارے نقائص جن کے متعلق ہم نے پڑھا ہے کہ بالعموم انعامات سے جدا نہیں کئے جاسکتے یہاں اپنی سخت ترین شکل میں دکھائی دیتے ہیں۔ اتنی سخت ترین کہ بعض ماہرین کی رائے میں تقسیم انعامات کی جو سالانہ رسم ہوتی ہے اس میں صرف ایک ہی تشفی بخش بات یہ ہے کہ مدرسی سال میں کم از کم ایک وقت تعلیم سے سارے متعلقہ حضرات — والدین، مہتمم مدارس، مدرسین اور طلباء اکٹھا ہو جاتے ہیں۔ اس امر کا اضافہ کیا جانا چاہیے کہ وظائف حقیقاً انعامات سے مختلف ہوتے ہیں۔ یہ وظائف اس کام کا انعام نہیں ہیں جو کیا گیا ہے بلکہ ان ذرائع کا تہیہ کرنا ہے جن کی مدد سے مزید ترقی کی جاسکے۔ یہ فراہمی وظیفہ جتنا کہ قوم کے فوائد کے مد نظر کی جاتی ہے اتنا اس کے کسی رکن کے فائدے کی خاطر نہیں کی جاتی۔

اچھے مودب کے ذاتی اوصاف | ہم نے ان خارجی ذرائع میں سے اہم ترین پر بحث کر لی جنہیں

نظم و ترتیب کے قیام کے لئے استعمال کیا جاسکتا ہے۔ اگر نظم و ترتیب جنت کا پہلا قانون ہے تو مدرسہ کا پہلا قانون بھی یقیناً یہی ہے۔ کیونکہ اس کے بغیر تدریس ناممکن ہے اور بہترین فطرت کا ذاتی اثر محسوس ہی نہیں کیا جاسکتا۔ لیکن یہ واقعہ اظہر من الشمس ہے کہ نگرانی، احکامات اور قواعد سزا اور جزا ایسے آلات ہیں جن کی قدرو قیمت اس شخص کے لحاظ سے بہت بدل جاتی ہے جو انہیں استعمال کرتا ہے۔ کون شخص ہے جس کو کوئی ایسا مدرس یا دنہ آئے جو ایک شریف سیرت انسان ہونے کے علاوہ

اپنے تدریسی شعبہ کا ایک عالم بہتر بھی تھا لیکن جس کی جماعت کا کمرہ بالعموم ریچھوں کا باغ نہ تھا اور جس کا عقلی اور اخلاقی اثر لاثانی ہوتا اگر وہ ”ضبط قائم“ رکھ سکتا مگر کم از کم ایک متوسط طالب علم کے لئے اس کی کوئی قدر و قیمت نہ تھی۔ آسانی سے کامل ضبط برقرار رکھنے کی قوت کی تشریح کرنا مشکل ہے۔ دوسری قسم کی بدتوں کی طرح یہ بھی ایک خداداد عطیہ ہے جو بہت کم لوگوں کو عطا کیا جاتا ہے۔ برخلاف اس کے بہت کم مرد اور عورتیں ایسے ہوتے ہیں جن میں یہ قوت بالکل نہیں ہو اور انہیں کبھی مدرسے کا پیشہ اختیار نہ کرنا چاہیے۔ ایک بہت بڑی تعداد میں یہ قوت اتنی کافی ہوتی ہے کہ اگر وہ کسی قدر تکلیف اور صبر سے کام لیں تو وہ قابل ”مودب“ بن سکتے ہیں۔ جو نوجوان مدرس اپنے آپ کو اس خصوص میں کمزور پاتا ہے اس کو یہ مشورہ دیا جاتا ہے کہ وہ اپنی اس کمزوری کے اسباب معلوم کرنے اپنی جانچ کر لے۔ جیسا کہ ہم کہہ چکے ہیں ضبط قائم رکھنے کی ایک اچھی قوت کے راز کو آسانی بیان نہیں کیا جاسکتا تاہم بعض ایسی چیزیں ہیں جو بالعموم ایک اچھے مودب کے اوصاف ہوتے ہیں۔ وہ شاذ و نادر ہی ترتیب و نظم کے متعلق گفتگو کرتا ہے۔ وہ نظم و ترتیب کا حکم دیتا ہے اور نہ اس کی درخواست کرتا ہے۔ اس کے آزاد اور پر اعتماد طرز عمل ہی سے اطاعت کا ایما ہوتا ہے۔ وہ جانتا ہے کہ زبان کی بہ نسبت آنکھ ڈسپلن کا ایک زیادہ

ع۔ لفظ ”ڈسپلن“ کے متعدد معانی ہیں۔ میں نے اس کتاب میں اس کے استعمال سے بالعموم احتراز کیا ہے اس موقع پر وہ ایک عام مسئلہ معنی میں استعمال ہوا ہے جس کی فوراً شناخت کر لی جاسکتی ہے۔

قوی آلمہ ہے۔ اس کی گفتگو واضح، راست اور دل پذیر ہوتی ہے۔ اس کے لباس اور کردار میں عجیب عجیب چیزیں نہیں ہوتیں۔ وہ سب کے ساتھ مساویہ انصاف کرتا ہے اور کسی پر غیر معمولی مہربانی کے اظہار کرنے کا میلان نہیں رکھتا وہ کبھی کمزوری اور تزلزل کا اظہار نہیں کرتا کیونکہ اس کو یہ چیز اچھی طرح معلوم ہے کہ بعض اوقات کسی چیز کے متعلق فیصلہ نہ کرنے کے بہ نسبت ایک غلط ہی فیصلہ کرنا تقریباً بہتر ہوتا ہے۔ کسی پالیسی کا ایک بار انصاف اور سمجھ سے یقین کر لینے کے بعد وہ اس کو رد بہ عمل لانے کی جرات رکھتا ہے۔ وہ ایک حکمت عملی کا جاننے والا شخص ہے۔ کیونکہ کسی غیر مساویانہ سلوک کو ظاہر ہونے دیے بغیر وہ مختلف امور کو انفرادی طلباء کے مزاج کے موافق بنا دیتا ہے۔ وہ اپنے مقررہ راستہ یعنی کام سے ہٹ کر مذاق کرتا ہے اور نہ اس سے محترم رہتا ہے۔ اس کو معلوم ہے کہ ہنسی میں کب شریک ہونا چاہیے اور کب اس کو روک دینا چاہیے۔ وہ اپنی خدمت کے اعزاز کو برقرار رکھتا ہے اور طلباء کو ناواقبی طور پر مانوس ہونے دیتا اور نہ خود کو سرد مہر اور اُن سے الگ تھلگ رہنے کی اجازت دیتا ہے۔ یہ اور ایسے ہی اوصاف موثر ضبط کے قیام کے لئے ضروری ہیں اور موثر ضبط کا میاب تدریس اور مدرس کے ذاتی اثر کے نفوذ کے لئے ضروری ہے۔ اب ہم آخر الذکر سے متعلق چند امور کی طرف رجوع کرتے ہیں۔

حوالہ جات

(انیسویں باب کے آخر میں ملاحظہ ہوں)

اٹھارہواں باب

مدرس کا اثر

دو گزشتہ زمانہ میں کہا جاتا تھا کہ رتبہ کے ساتھ ساتھ ذمہ داری بھی بڑھ جاتی ہے اور اس خیال نے اپنے دور میں بہت سی مشہور اور نامور چیزیں پیدا کیں ہم بھی اپنے آپ سے اس پیشہ کے متعلق جس کا ہم نے انتخاب کیا ہے کہہ سکتے ہیں کہ رتبہ کے ساتھ ساتھ ذمہ داری بھی بڑھ جاتی ہے اس کو بھرا جاتا ہے۔ ایک شہنشاہ کی آواز کی طرح وہ ہیں ان ساری چیزوں سے جو چھوٹی اور حقیر ہیں تنبہ کرتا ہے۔ کیونکہ یہ غیر پیشہ ورانہ ہے۔ کون طبیب اپنے مریض سے اور خصوصاً ایک کس مریض سے بگڑتا ہے؟ ایک نیم تیار کردہ سبق کے ساتھ جماعت میں آنا، پڑھاتے وقت سست یا تخیل میں ڈوبے ہوئے ہونا، طنز آمیز یا سرد مہر، یا غیہ ہمدرد یا عضو سے عاری ہونا کس قدر غیر پیشہ ورانہ ہے۔ اپنے طالب علموں کو ایسے نقائص کا سکھانا اور ہماری زبان سے جتنے اسباق نکلتے ہیں ان میں سے آدھے اسباق کی اپنے افعال اور فرورگزاشتوں سے تکذیب کرنا کس قدر غیر پیشہ ورانہ ہے؟

ڈاکٹر ایچ۔ ایم۔ جلد در سالہ تعلیم جولائی ۱۹۸۸ء

ذاتی شوالعموم لاشعوری طریقہ پر عمل کرتا ہے

مدرس اپنے اختیار کے استعمال اور اطاعت

کے مرتبط حصول کے ذریعہ جو شعوری تربیت دیتا ہے اس کے علاوہ وہ اُن بچوں پر جو اس کی نگرانی میں دیئے جاتے ہیں ہمیشہ ایک کم و بیش قوی ذاتی اثر ڈالتا رہتا ہے۔ اوقات مدرسہ کے دوران میں وہ بالعموم اس اثر اندازی سے ناواقف رہتا ہے۔ کیونکہ اس کی توجہ ضروری طور پر تدریس کے کام اور نظم و تربیت کے ضروری مقدار کے قیام پر مرکوز رہتی ہے۔ کوئی ناظر اس کھیل کے زیادہ تر حصہ کو اسی حالت میں دیکھتا ہے۔ خود مدرس کا یہ حال ہے کہ جب وہ دن بھر کے کام پر اس کی کامیابی اور ناکامی کے ناگزیر مرکب کے ساتھ غور کرتا ہے تو اس کی اپنی شخصیت کا خاموش اور غیر ظاہر اثر واضح طور پر شعور کی سطح پر آتا ہے۔ ایک نوجوان اور نا تجربہ کار مدرس کے لئے اس طرح کی تھوڑی سی تنقید ذات بلاشبہ ایک صحت مند ڈسپلن کا کام دیتی ہے اور ذیل میں جو کچھ بھی بیان کیا جا رہا ہے اس کا اصلی مقصد یہ ہے کہ اس کی توجہ کو اُن طریقوں پر مبذول کرے کہ اس کی مدد کی جائے جن کے ذریعہ اس کے اثر کو بھلائی یا بُرائی کے لئے عمل کرنا چاہیئے۔

ناظرین یہ اندازہ لگائیں گے کہ اس باب کو ایک ایسے مضمون کے جیسا ہونا چاہیئے جس میں ایک بہترین مدرس کے اوصاف کو بیان کیا گیا ہو۔ یہ ایک کافی پامال مضمون ہے کیونکہ تعلیم کے مصنفین میں سے کسی نے بھی اپنے فرض کی ادائیگی کو اس وقت تک مکمل نہ سمجھا جب تک کہ انہوں نے ان خوبیوں کی جو ایک مدرس میں ہونی چاہئیں ایک طویل اور کسی قدر پریشان کن فہرست مرتب نہ کر دی اور جدید تعلیمی تصور جو بچہ کے مطالعہ کی ضرورت پر اصرار کرتا ہے اُن مطالبوں میں جو مدرس پر رکھے جاتے ہیں تخفیف کے بجائے اضافہ کا میلان رکھتا ہے۔ مثلاً اس تصور کے

اس چیز کو تسلیم کرنے سے کہ بچوں میں بے انتہا فعلیت کا وجود فطری اور صحت مند ہے اس حقیقت کا فرض کر لینا ضروری ہو جاتا ہے کہ مدرس لا محدود و صبر و تحمل سے کام لے درحقیقت اس سارے سوال نے مدرس کے منصب کو بہت کچھ بڑھا چڑھا کر بیان کرنے کا مواد فراہم کر دیا ہے۔ لیکن اس امر کا اقبال کرنا چاہیے کہ اس کے اکثر و بیشتر حصہ میں عدم خلوص یا کم از کم نامکن العملی کا کافی واضح طور پر پتہ چلتا ہے۔ یہ کہ مدرس کو ساری خوبیوں کا مجموعہ ہونا چاہیے، کہ اس کو بے انتہا صابر و ضابط، ناقابل خطا منصف، دائمی خوش مزاج ہونا چاہیے کہ وہ اخلاق اور حکمت عملی کا معجزہ ہو اور یہ کہ جس مضمون کی تعلیم اس کے تفویض کی جائے اس کا پورا اور صحیح علم اس کو حاصل ہو۔ بلاشبہ یہ ساری چیزیں ایسی ہیں جس کی بدل تمنا کی جاسکتی ہے۔ لیکن یہ امر یاد رہے کہ اس کے پیشہ کو پبلک میں جو وقت حاصل ہے اس کی خدمت کی ماہوار، اور یہ حقیقت کہ ایک متمدن ملک میں اس قسم کے لوگوں کی ایک کثیر تعداد درکار ہے اس توقع کو ناواجبی بنا دیتی ہے کہ ایک متوسط مدرس دوسرے پیشوں کے متوسط افراد سے عقلی سطح میں بلند تر ہو جائے ایک مدرس کو موزوں تعلیم یافتہ اور مناسب تربیت یافتہ ہونا چاہیے لیکن اس سے زیادہ ہم کو سوائے اس کے کسی اور چیز کی توقع کرنے کا کوئی حق نہیں ہے کہ وہ صحت مند ہو معتدل عقلی قوتیں رکھتا ہو اور سیرت کے ارزل تر نقائص سے آزاد ہو۔ تعلیم کا کوئی ایسا نظریہ جو اس مفروضہ کے علاوہ کسی اور مفروضہ پر مبنی ہو کرنے والے اجسام کے اس نظریہ کی طرح ہو سکتا ہے جو فضائی مدافعت کو ملحوظ نہیں رکھتا۔ یہ بعض قابل تخیل حالات ہی میں صحیح ہوتا ہے۔ غالباً ہمیں بچہ کی نفسیات کے ساتھ ساتھ مدرس کی نفسیات کی

بھی ضرورت ہے۔ کیونکہ ہر تعلیمی مسئلہ کی تہہ میں ان دونوں کا عمل اور رد عمل مضمحل ہے اور بچہ کی طرح مدرس بھی انسانی کمزوری کا معمولی حصہ رکھتا ہے۔

بچہ کی نقابیت | مدرس کے شخصی اثر کی اہمیت ایک حد تک بچہ کی مشہور و معروف نقابی اور تقلید پر مبنی ہے۔ کمسن

بچہ کی نشو و نما میں تقلید کو جو اہم دخل حاصل ہے اس کا حوالہ دیا جا چکا ہے لیکن اس سلسلہ میں یہ نقطہ خاص اہمیت رکھتا ہے۔ ہم کو تقلید کرنے کی قابلیت اور تقلید کرنے کے ہیجان میں فرق کرنا چاہیے۔ جب کوئی بچہ پڑھنا لکھنا انقبض کشی کرنا یا گانا سیکھ رہا ہو یا جب کوئی آدمی بلیہ ڈس کھیلنا سیکھ رہا ہو تو وہ اپنے معلم کے مہیا کردہ نمونہ کی تقلید کر کے کوئی ایسی چیز کرنا چاہتا ہے جس کو وہ انجام دینے کے ابھی ناقابل ہے لیکن جس کو انجام دینے کی اس کو خواہش ہے لیکن جب کوئی بچہ اپنے ارد گرد کے لوگوں کی طرح گفتگو کرتا یا عمل کرتا ہے یا جب کسی آدمی کو کہاں سنا دیکھ کر دوسرا آدمی بھی کھانسنے لگتا ہے تو یہ صورت بالکل جدا گانہ ہوتی ہے۔ وہ تقلید اُکوئی ایسی چیز کرتا ہے جس کو انجام دینے کی صلاحیت اس میں پہلے ہی سے موجود ہے لیکن جس کو انجام دینے کی خواہش نہ ہو وہ ظاہر ہے کہ یہاں تقلید صرف نقل کرنے کے ہیجان پر مشتمل ہے۔ اے کسی کام کو کرنے کا وہ کوہرا نہ ہیجان جو کسی دوسرے شخص کو دیکھ کر پیدا ہوتا ہے۔ اب جہاں تک کہ بچہ کی تعلیم مدرس کے افعال کی تقلید پر مبنی ہے یہ امر اظہارِ من الشمس ہے کہ تدریس کے شعبہ میں ارادتنا تقلید کرنا سب سے زیادہ اہمیت رکھتا ہے۔ برضلاف اس کے نقل کرنے کا جبلی ہیجان وہ چیز ہے جو مدرس کے شخصی اثر کی

بہت کچھ تشریح و توضیح کرتا ہے۔ اس ہیجان کا دلچسپی سے بہت گہرا تعلق ہے۔ بچہ گھریلو یا لتولبی کی مانوس آواز کی نقل کرنا ترک کر دیتا ہے اگرچہ اب بھی اس کا میلان یہ ہوتا ہے کہ وہ وحشی خانہ کے کم مانوس آوازوں کی نقل کرے لیکن اور ہمارے موجودہ نقطہ نظر کے لحاظ سے اہم چیز یہی ہے۔ ”یہ ضروری نہیں ہے کہ عمل بذاتہ دلچسپ ہو۔ بعض اہم ترین قسم کی صورتوں میں دلچسپی بالراست اس خارجی کام میں جس کی نقل کی گئی ہے مرکوز نہیں ہوتی بلکہ کسی ایسی چیز میں ہوتی ہے جس سے اس کام کا ایسا گہرا تعلق ہوتا ہے کہ وہ حقیقتاً اس کا ایک جز معلوم ہوتا ہے۔ مثلاً نہ صرف دلچسپ افعال ہی کی نقل کرنے کا بلکہ دلچسپ لوگوں کے بھی افعال کی تقلید کرنے کا میلان ہوتا ہے۔ اکثر دفعہ کہتے ہیں مالکوں کی تقلید کرتے ہیں۔ لوگ ان آدمیوں کی حرکتوں اور انداز گفتگو کی نقل کرنے کا میلان رکھتے ہیں جو ان کے دل میں اپنی تعریف و توصیف یا محبت یا کسی اور شخصی دلچسپی کو متحرک کرتے ہیں۔ بچے اپنے والدین کی یا اپنے کھیل کے میدان کے سربراہوں کی تقلید کرتے ہیں اکثر دفعہ کسی بڑے آدمی کی عجیب عجیب حرکتوں تک کی تقلید غیر شعوری طور پر وہ لوگ کرتے ہیں جو اس کو ہیر و تصور کرتے ہیں۔“ اے ان ساری چیزوں کا اطلاق مدرس کے کام پر واضح اور صاف ہے۔ اس بچہ کے لئے جو دن بھر میں غالباً اچھے کھنٹے اس کی نگرانی اور ہدایت میں بسر کرتا ہے ہر صورت میں مدرس ایک نہایت ہی دلچسپ شخص ہے اور بہترین صورت میں ایک ”ہیرو“ ہے۔

یہ صحیح ہے کہ دوسرے ہیجانوں کی طرح تقلید کا ہیجان بھی نشو و نما کے

آخری زمانہ کی نسبت کرتے ابتدائی زمانہ میں زیادہ قوی ہوتا ہے۔ کمسن بچہیں بچوں وہ لڑکایا لڑکی ہوتی جاتی ہے دوسروں کے افعال کی تقلید کے استبدادی رجحان کے محدود محدود ہوتے جاتے ہیں۔ اس کے ساتھ ساتھ یہ بھی نہیں ہوتا کہ تقلیدی رجحان بالکل معطل ہو جائے بلکہ یہ شعور انہ مقصد کے واضح تر ہو جانے کی وجہ سے صرف کوتاہ اور مخصوص ہو جاتا ہے پس کوئی لڑکا اسی چیز کی نقل کرتا ہے جس کو وہ اچھا تصور کرتا ہے مثلاً کوئی مخصوص چال یا انداز کلام۔ یا جس کو وہ مفید خیال کرتا ہے مثلاً دستی ہنرمندیاں یا جس چیز کو اس کا اخلاقی یا جاہلیاتی احساس اچھا بتاتا ہے مثلاً دلیرانہ افعال و قس علی ہذا۔

بچہ کی ”اثر پذیری“ بچوں کی صرف نقابست ہی سے نہیں بلکہ ان کی اثر پذیری کی متعلقہ حقیقت سے بھی مدرس کے اثر کی اہمیت بڑھ جاتی ہے۔ گزشتہ باب میں ہم پڑھ چکے ہیں کہ کس طرح حکومت و اختیار کے استعمال کے دوران میں ایک قوی مدرس کا وہ لب و لہجہ اور طریقہ جس میں وہ اپنے احکامات جاری کرتا ہے اطاعت و فرماں برداری کا اثر پیدا کرتا ہے اور اس کے برخلاف اس کے کمزور رفیق کار کے نیم در خواست کنان لب و لہجہ سے اس کا بالکل عکس اثر پیدا ہوتا ہے۔ کسی حسی یا تصویری حالت کا اپنے مادی حرکی حالت اختیار کرنے کا یہی رجحان معلم اور متعلم کے سارے شخصی تعلقات میں دکھائی دیتا ہے۔ درحقیقت ہر قوی مدرس تنزیہیت دان یعنی مسموم کا جاننے والا نہیں ہوتا کم از کم ایک حد تک تنویمی بخود کی علامتوں کی تشریح ”اس فہنی اثر

پذیری کی انتہائی صورت سے کی جاسکتی ہے جو ہم سب میں بشمول طفلان موجود ہے خارجی ایما سے متفق ہونے، جس چیز کا ہمیں قوی تصور ہو اس کو کہنے اور اس چیز کے مطابق عمل کرنے کی جس کا ہمیں متوقع بنایا جاتا ہے۔ مثلاً ایک کاہل یاغبی لڑکا ہے یا جس کو اپنی ذات اور قوتوں پر بالکل اعتماد نہیں ہے۔ ایسے لڑکے سے سلوک کرنے کا بدترین طریقہ یہ ہے کہ اس کو کھلم کھلا کاہل یا بیوقوف کہا جائے کیونکہ اس طریقہ سے ہم واضح طور پر اس کو اس امر سے ایما کر رہے ہیں کہ اس کی ترقی کا کوئی امکان نہیں ہے اور اس طرح اسکی قوت کی کمی کی توثیق کر رہے ہیں۔ زیادہ دانش مند انہ طریقہ یہ ہے کہ ہمت افزائی کے الفاظ اور لب و لہجہ کے ذریعہ اس کو اس چیز کا یقین دلایا جائے کہ وہ کسی چیز کو سمجھنے اور کرنے کے قابل ہو جائے گا اور کم از کم اس وقت کے لئے اس کی اپنی ذات پر بے اعتمادی کو معطل کر دیا جائے۔ اسی طرح کسی بد اخلاقی کی صورت میں ہمیں اس کو بدترین نیت سے متنبہ کرنے سے محترز رہنا چاہیئے جو کسی برائی کے وجود کا فرض کر لینا اکثر و بیشتر اس کے پیدا کر دینے کا باعث ہوتا ہے۔ اس لئے ہمیں بچہ سے کہنا چاہیئے حقیقتاً تم وہ کام کرنا نہیں چاہتے لیکن غور تو کرو کہ جو لوگ تمہیں نہیں جانتے ہیں وہ تمہاری اس حرکت کو کیا سمجھیں گے۔

مخصوص طریقے جن سے بزرگ تقلید اور اثر پذیری کے یہ قدرتی مظاہر جن پر جدید نفسیات دانوں نے اس طلباء پر اثر انداز ہوتا ہے۔ قدر زور دیا ہے بچہ کو اس سے بہت

زیادہ متاثر کرتے ہیں جتنا کہ یہاں بیان کیا گیا ہے کیونکہ اس کے سارے اجتماعی ماحول کا بالا خد مدرس صرف ایک جز ہے گواہم ہی سہی۔ کسی پھلے باب میں گھر کے اثرات کو واضح کیا گیا ہے اور مدرسہ کی سوسائٹی کے اثرات پر روشنی ڈالنا بھی باقی ہے۔ ہم یہاں اپنے آپ کو مدرس کے اس کام کی حد تک محدود کر لیتے ہیں جو وہ بچہ کے ”رہبر، فلسفی اور دوست“ کی حیثیت سے انجام دیتا ہے۔ بچہ کی نرم اور پچھلے اذیت اس کو لا شعوری طور پر ایک سخت گیر کام لینے والا بنا دیتی ہے۔ ہمیں کسی قدر تفصیل کے ساتھ ان طریقوں پر روشنی ڈالنے دیجئے جن کے ذریعہ ایک نوجوان مدرس جو اپنے کام کو تنہی سے انجام دیتا ہے، اس چیز کو محسوس کرتا ہے۔ اس کی بعض ایسی خصوصیات ہیں جنہیں وہ ایک حد تک ان طریقوں سے جن کی توضیح کی جا چکی ہے اپنے طلباء تک پہنچائے بغیر نہیں رہ سکتا۔

(۱) قواعد مدرسہ
کا پاس و لحاظ

اولاً ایک نوجوان مدرس کو یاد رکھنا چاہیئے کہ وہ جس قدر قواعد مدرسہ کا خود پاس و لحاظ کرے گا اتنا ہی اپنے طلباء کو بھی متاثر کر سکے گا۔ جس طرح بچے اس کی ایک رنگی

آواز کی قرأت یا تحریر کے بعد سے طریقہ یا ایک بلند و سخت لب و لہجہ کی تقلید بہت جلد کرنے لگتے ہیں اسی طرح کردار کے امور میں بھی وہ اس کی بری مثال کی تقلید کرنے میں تاخیر نہ کریں گے۔ جو مدرس اکثر و بیشتر اوقات کی پابندی نہیں کرتا یا جو کتابوں اور مدرسہ کے دوسرے آلات کو بے احتیاطی سے استعمال کرتا ہے اگر اس کے طلباء بہت جلد اس کی تقلید کرنے لگیں تو اس کو متعجب نہ ہونا چاہیئے۔ اس کے علاوہ اگر وہ پوشیدہ

طور پر جسمانی سزا دے کر مدرسہ کے قاعدہ کے خلاف ورزی کرتا ہے جبکہ اس ذریعہ کو استعمال کرنے کا حق صرف صدر مدرس ہی کو حاصل ہے تو نہ صرف وہ اپنی وقت آپ کو بٹھاتا ہے بلکہ بالواسطہ بچوں میں قانون شکنی کی ذہنیت بھی پیدا کر دیتا ہے۔

(۲) خوش اخلاقی

ثانیاً مدرسہ اجتماعی تعلقات کی مہربانیوں اور سہولتوں کی کشت کاری کے لئے بہت کچھ کر سکتا ہے۔ کم خوش قسمت بچوں کے لئے اس کو وہ سب کچھ کرنا چاہیے جو ہمیشہ کیا جاتا ہے اس نکتہ کی پوری پوری اہمیت صرف اسی وقت دکھائی دیتی ہے جب کہ کوئی شخص اس حقیقت پر غور کرتا ہے کہ اچھے آداب و اخلاق سیرت کے چند شریف ترین اوصاف کے خارجی مظاہرے ہیں۔ ضبط نفس اور دوسروں کے احساسات اور رائے کا پاس و لحاظ۔ اور بیان مدرس کے احکام، اصرار، سزا و جزا ان سبھوں کا اکٹھا طور پر اتنا اثر نہیں ہوتا جتنا کہ اس کی مثال کا ہوتا ہے۔ یہ حقیقت کہ وہ حکومت کی کرسی پر متمکن ہے اور اس لئے بعض اوقات وہ ماکمانہ لب و لہجہ استعمال کرنے پر مجبور ہو جاتا ہے اس کو اس امر واقعہ کی طرف سے بے خبر نہیں کر دینا چاہیے کہ طلباء کے ساتھ اس کے تعلقات کے اور بھی پہلو ہیں جب مضبوطی بلند آواز آپ جتنائی میں خوش مزاج مذاق تکلیف دہ طنز میں اور سادہ بنا بدخلق میں مبدل ہو جاتے ہیں تو مدرس اپنے بہترین مواقع کو بری طرح کھو بیٹھتا ہے۔ یہ چیز جو ہر صورت حال میں صحیح ہے اس وقت ہزار مرتبہ صحیح ہو جاتی ہے جب کہ مدرسہ اتفاق سے لڑکوں اور لڑکیوں پر مشتمل ہو۔ کیونکہ طلباء اور طالبات کو ملا کر پڑھانے کی عمدگی نہیں بلکہ اس کا امکان ہی نہیں

چیز پر منحصر ہے کہ ایسی تعلیم ایک طرف نرمی اور لحاظ اور دوسری جانب اخلاق اور تہذیب کا رجحان پیدا کرے۔ اور اس نظام کے بہترین پھل اس وقت تک دستیاب نہیں ہو سکتے جب تک کہ مدرس نہ صرف خود پر بلکہ اپنے طلباء پر بھی سخت نگرانی نہ رکھے۔

تفنیٹک اور بدخلق طنز کے خلاف جو تنبیہ کہ ہم نے دی ہے اس کو بلا طول نہ دینا چاہیے کہ اس سے طنز کی نرم تر صورتیں بھی جدا ہو جائیں۔ اس خصوص میں وہ کتنی دور جاسکتا ہے ایک ایسا سوال ہے جس کو مدرس بحیثیت مجموعی اپنی آزمائشوں پر جانچ سکتا ہے جو وہ اپنے مادی درجہ کے لوگوں سے معمولی تعلقات رکھنے میں استعمال کرے گا۔ خوش اخلاقی ہر حالت میں ایک ہی وصف ہے جس کا اظہار خواہ کمرۂ جماعت میں کیا جائے یا بیرون کے کمرے میں اور مہذب سوسائٹی کے اخلاق کی تطبیق یقیناً جماعت میں بھی اتنی ہی قابل خواہش ہے جتنی کہ مدرسین کے کمرے میں ایک نوجوان مدرس کو جو اپنے طلباء کو تکلیف پہونچا کر مذاق کرتا ہے خود سے یہ سوال کرنا بہتر ہوگا کہ آیا وہ اسی قسم کا مذاق اپنے کسی رفیق کا زیادہ دوست سے کریگا۔

ان اسباب کا اظہار جن کی بنا پر ایک پریشان مدرس بعض اوقات اپنے طلباء کے ساتھ بدخلقی کرنے کی رغبت کرتا ہے ایک ناشکر گزارانہ کام ہوگا۔ ایک غبی لڑکے کو نشانہ بنانا، کسی شخصی نقص یا عجیب چیز کا بالواسطہ حوالہ بھی دینا یا کسی بچے کے گھریا والدین کے متعلق ہتک آمیز طریقہ پر یہ کہنا کہ شاید اس کی بدخلقی کا یہی سبب ہے ان بدترین واقعات کے منجملہ چند واقعات ہیں جن کے وقوع پذیر ہونے کا امکان ہے۔

(۳) مضبوط نفس | ابھی ابھی جس نقطہ پر بحث کی گئی ہے اس سے مدرس

کے ضبط نفس کے سوال کا ایک گہرا تعلق ہے۔ جو شخص دوسروں پر صحیح طریقہ سے حکومت کرنے کی خواہش رکھتا ہے اس کو خود اپنے آپ پر حکومت کرنے سے ابتدا کرنی چاہیے۔ چڑچڑاپن، غضب آلودگی، اور وہ ساری چیزیں جو ایک جلد باز اور غیر منظم طبیعت کے لوازمات ہیں ہر آدمی کے لئے کافی بری ہیں لیکن ایک مدرس کے لئے یہ مدت العمر کی مصیبت ہیں۔ بعض اوقات ان کے وجوہ قدیم خرابی صحت ہے اور بعض اوقات بچوں سے حقیقی نفرت اور ان کے تکلیف دہ ہونے پر بے صبری خواہ یہ معصوم ترین صورت ہی میں کیوں نہ ہو۔ ایسی انتہائی صورتوں کے متعلق صرف ایک ہی چیز کہی جاسکتی ہے۔ یہ کہ اس شخص نے اپنی زندگی کا راستہ کھو دیا۔ بڑا کٹر مانگ کا یہ کہنا بالکل درست ہے کہ درجس لڑکے کو ہر روز چھ گھنٹوں کے لئے ایک چڑچڑاپن، نا مہربان سخت یا غصیلے آدمی کی صورت دیکھنے اور آواز سننے پر مجبور کیا جاتا ہے اس کو اخلاقی برائی کے مدرسہ میں شریک کیا گیا ہے۔ لیکن ہمارا عملی تعلق ان چھوٹے چھوٹے طنزوں کے ناواجبی طور پر اثر لینے کی ان صورتوں سے ہے جو عام اور فی الحقیقت ناگزیر ہیں۔ کسی نامکن الحصول معیار کو قائم کئے بغیر ہم کہہ سکتے ہیں کہ جو بچہ کہ کوئی مدرس اپنی غلطی کو واضح طور پر محسوس کرے اور یہ سمجھ لے کہ ایک معلم کی حیثیت سے اس کا پوزیشن اس غلطی کی وجہ سے کس طرح متزلزل ہو جائے گا آدمی جنگ فتح ہو جاتی ہے۔ جو نوجوان مدرس اس خصوص میں اپنی کمزوری کو محسوس کرتا ہے اس کو یہ صلاح دی جاسکتی ہے کہ وہ اپنے کام کے متعلق وسیع اور عقل سلیم

پر مبنی نقاط نظر کی کثرت کا رمی کرے، ان لا تعداد مشکلات کو پہلے ہی سے دیکھ لینے اور ان کے لئے تیار رہنے کی کوشش کرے جن کا دل بھر کے کام میں رہنا ہونا یقینی ہے، تکلیف دہ طلباء کی خانگی طور پر تشخیص کرے تاکہ ان کے ساتھ صحیح طریق عمل اختیار کیا جاسکے اور سب سے بڑھ کر یہ معلوم کرے کہ مدرسہ کے لڑکے کے تکلیف دہ طریقوں میں بشرطیکہ وہ کسی معین خرابی کی حد تک نہ پہنچتے ہو مزاحیہ اور تکلیف دہ دونوں پہلو ہوتے ہیں۔ اس کو یہ بھی یاد رکھنا چاہیے کہ اس کے شر ترین طلباء اس کی تعلیم کی موثریت کے غالباً حقیقی معیار ہیں صرف وہی لڑکا جو خوش خلق ہوئے بغیر نہیں رہ سکتا خراب تدریس کو کسی پوشیدہ شکایت کے بغیر بھی برداشت کر سکتا ہے۔ تھرنگ نے لکھا ہے ”دنیا میں سب سے زیادہ ترجم آمیز نظارہ اس سست اور اچھے لڑکے کا ہے جو محنت شاقہ اٹھا کر خود کو بیوقوفی کی طرف لے جا رہا ہو کیونکہ وہ اچھا یعنی خوش اخلاق“

(۴) **مخلص** | تدریس کے کام کی طرف مدرس کا سارا انداز طلباء کے انداز کار میں منعکس ہوئے بغیر نہیں رہ سکتا۔ ایک مخلص اور جوشیلا مدرس غیر شعوری طور پر اپنے طلباء کو ہمیشہ اس حقیقت سے ایما کرتا رہتا ہے کہ حصول علم بذاتہ ایک ایسی شریف چیز ہے جو ان کی بہترین کوششوں کی مستحق ہے۔ برخلاف اس کے جو مدرس اپنے فرائض کو بادل نخواستہ اور لاپرواہی کے ساتھ انجام دیتا ہے اور جس کا اصلی مقصد دن کا کسی طرح گزار دینا ہوتا ہے وہ اس اسپرٹ کو یقینی طور پر اپنی جماعت تک پہنچائے گا جس جوش سے وہ خود کو اپنے کام میں مصروف کر لے گا اس کا انحصار، سوائے اس کے کہ طبیعت اس

سوال کا تصفیہ کرے، اس امر پر ہوگا کہ اس نے کام کے معنی کس حد تک سمجھے ہیں اور اس کو اس کام کے آخری نتیجہ پر کتنا اعتقاد ہے۔ بلاشبہ محض مقصد کا خلوص کسی شخص کو ایک اچھا مدرس بنانے کے لئے اتنا ہی ناکافی ہے جتنا کہ کسی دوسرے شخص کو کسی اور فن میں ایک اچھا کاریگر بنانے کے لئے لیکن ہم محفوظ طور پر کہہ سکتے ہیں کہ مقصد کے خلوص کی عدم موجودگی سے تعلیمی پیشہ کو جتنا نقصان پہنچتا ہے اتنا کسی اور پیشہ کو نہیں پہنچتا کیونکہ لاپرواہی کا ٹھپہ خود اس مواد پر پڑ جاتا ہے جس پر مدرس کام کر رہا ہے۔

۱۵، عقلی فعلیت

ایک اہم طریقہ جس کے ذریعہ مدرس کا خلوص اپنا اظہار کرے گا وہ اس کی تہذیب نفس کی خواہش ہے۔ ہم اس ظاہر و باہر ضرورت کے متعلق کسی رائے کے اظہار کے بغیر آگے بڑھتے ہیں کہ مدرس کو اس مضمون سے جس کو وہ پڑھاتا ہو بخوبی واقف ہونا چاہیئے اگرچہ اس کا اندیشہ ہے کہ مدرسین پر اقسام اقسام کے اتنے مطالبے کئے جاتے ہیں اور بالخصوص چھوٹے مدرسوں میں کہ بہت سے مدرسین کا پوزیشن اس صاف گو مدرس علم الابدان کا سا ہوجانا ہے جس نے اس چیز کا اقبال کیا تھا کہ وہ اپنے طلباء اسے ”صرف ایک ہڈی آگے“ ہے۔ لیکن اس کے علاوہ جو شخص کالج کے چھوڑ دینے کے بعد سے یک بیک اپنے مطالعہ کو ترک کر دیتا ہے اور خواہ فطری طور پر تصورات کے عدم حصول کے باعث یا حکام مدرسہ کے اس کے وقت اور توانائی پر ناواقبی مطالبہ کی وجہ سے ایک متعلم نہیں رہتا اس سے اس امر کی توقع نہیں کی جاسکتی کہ وہ لڑکوں پر ایک صحت مند عقلی اثر ڈال سکے گا۔ ایک بات تو یہ ہے کہ جو شخص سال بسال ایک

ہی قدیم مواد کو ایک ہی قدیم طریقہ سے تقسیم کرتا رہتا ہے خواہ یہ کیسا ہی چاہا کیوں نہ ہو اس کے اسباق کی تازگی اور زندگی بہت جلد گھٹنے لگیگی اگرچہ وہ بالکل نیا زمانہ سے پیچھے نہ رہے اور یہ فرض کر لینا غلطی ہے کہ اس اصول کا اطلاق صرف ان مدرسین کے کام پر ہوتا ہے جن کا تعلق اعلیٰ تر درجوں اور کالج کی جماعتوں سے ہو۔ کیونکہ کمسن بچوں کے مدرس کو بھی، اگرچہ اس کے پاس اس کے مضامین کا اتنا مواد بھی ہو کہ اس کی ساری پیشہ ورانہ زندگی کے لئے کافی ہو جائے، یاد رکھنا چاہیے کہ ترتیب نصاب اور طریقہ تعلیم کی دریافت کے نازک مسائل تدریس کے آخری مدارج کی بہ نسبت ابتدائی مدارج میں زیادہ مشکل ہوتے ہیں۔ شکاگو کے پروفیسر ڈیوئی اور جنیا کے پروفیسر ربن کا کام غالباً اس حقیقت کی کافی شہادت دیتا ہے لیکن ان مضامین کے علاوہ جو اس کے مدرسہ کے کام سے بالراست متعلق ہیں مدرس کی عام عقلی دلچسپیوں کے اتنے ہی اہم گویا لواسطہ تعلق کا اظہار باقی رہ جاتا ہے جو شخص کہ مطالعہ کو ترک کر دیتا ہے وہ بہت جلد ایک بہترین قسم کے استاد کے معیار سے گر جاتا ہے۔ اس کو پڑھنے والے کے ذہن کے انداز سے کوئی ہمدردی نہیں ہوتی اور اس میں اس عقلی گستاخی کے پیدا ہو جانے کا خاص امکان ہے جس کو واجبی طور پر ان لوگوں سے منسوب کیا جاتا ہے جو اپنی ساری زندگی کمسن اور غیر نچتہ دماغوں کے ساتھ بسر کرتے ہیں اس کا یہی علاج ہے کہ وہ

مدرس لائبریری میں دریافت کرتا ہے ”ہم کسی مدرس کے سامنے بالکل آزاد کیوں نہیں رہتے؟ کیونکہ ہم جانتے ہیں کہ وہ بھی ہماری موجودگی میں (بقیہ سلسلہ صفحہ ۶۰۵ پر ملاحظہ ہو)

اپنی زندگی کا کم از کم ایک چھوٹا سا حصہ ان لوگوں کی صحبت میں بسر کرے جو اس کے استاد ہیں۔

ہم نے ان مخصوص طریقوں میں سے چند کا اظہار کیا ہے جن کی مدد سے مدرس کا اخلاقی اثر مثال اور اثر پذیری کے ذریعہ طلباء پر بالراست عمل کرتا ہے۔ لیکن یہ امر ظاہر ہے کہ یہ محض مثالی ہیں اور یہ کہ کسی مدرس کی جملہ سیرت کا قصہ لازمی طور پر ان عام نتائج میں ظہور پذیر ہوتا ہے جو ان کے ساتھ اس کے ذاتی تعلقات پر مبنی ہوتے ہیں۔ اس لئے اس اصول کی دانش مندی میں کہ سبیا مدرس دیا مدرسہ، اس ایک اور اصول کا اضافہ کرنا چاہیے کہ وہ سبیا آدمی دیا مدرس " اس لئے اگرچہ ہم نے بالآخر اس خیال کی مخالفت کی ہے کہ بحیثیت مجموعی مدرسین کے متعلق یہ فرض نہ کرنا چاہیے کہ وہ دوسرے مردوں اور عورتوں سے اخلاق میں برتر ہوں گے تاہم ایک نوجوان مدرس کو نہ صرف اپنی خاطر بلکہ اپنے طلباء کے خاطر بھی اپنے پوزیشن کے حقیقی واقعات کا مقابلہ کرنا چاہیے۔ یہ کہنا کوئی فصاحت و بلاغت نہیں ہے کہ ایک خانگی شہری اپنی زندگی کی راست بازی

(بقیہ سلسلہ صفحہ ۶۰۴) بالکل آزاد نہیں ہے۔ وہ بھدا ہے اور اپنے مسادی درجہ کے لوگوں کی سوسائٹی میں اپنی جگہ نہیں پاسکتا۔ گلیوں کی طرح وہ اپنے چھوٹے لوگوں میں سے آتا ہے اور وہ اپنی سمجھ کے معیار کو آپ کی سمجھ کے معیار کے متناسب نہیں بنا سکتا۔ وہ تم سے مسادی طور پر نہیں مل سکتا۔ ایک کمزور دست کے کھلاڑی کی طرح وہ چاہتا ہے کہ اس کی ایک نشان دیا جائے۔ وہ پڑھانے کا اتنا عادی ہو گیا ہے کہ وہ آپ کو بھی پڑھانا چاہتا ہے (مضمون بر "قدیم و جدید مدرس")

اور پاکیزگی، اپنے مذاق کی تہذیب اور اپنے مقاصد کی بلند پایگی سے کمرہ جہت میں سوسائٹی کی فلاح و بہبود میں جتنا اضافہ کر سکتا ہے اتنا کہیں اور نہیں کر سکتا کیونکہ وہ اپنے اثرات نہایت ہی نازک مواد پر ڈالتا ہے اور اس سے زیادہ یہ کہ اس کے لئے حقیقت بالکل صحیح ہے کہ جب اس کے لئے اپنی محنتوں اور مشقتوں سے آرام لینے کا وقت آتا ہے تو اس کا کام اس کے پیچھے پیچھے جاتا ہے۔

حوالہ جات

(اس کے بعد کے باب کے آخر میں ملاحظہ ہوں)

انیسواں باب

مدرسہ کی سوسائٹی اور اس کا اثر

”دلو! لوہے کو تیز کرتا ہے۔ اسی طرح ایک آدمی اپنے ددست کے چہرے کو منور کرتا ہے۔“

تقداد کی ہمدردی | یہاں تک ہم نے ایک آرام دہ تجرید کے ذریعہ تربیت کے مسئلہ پر زیادہ تر انفرادی نقطہ نظر سے غور کیا۔ اگرچہ کسی مدرسہ کے لڑکے کی اس حیثیت کو کہ وہ ایک سوسائٹی کا رکن ہے جو بہت سی صورتوں میں باہر کی بڑی دنیا سے مشابہ ہے بالکل غلط فہم انداز کرنا ناممکن رہا ہے تاہم جو کچھ بھی ادھر کہا گیا ہے اس کا اکثر و بیشتر حصہ ایک تنہا بچہ کی خانگی تعلیم پر بھی مساوی طور پر منطبق ہو سکتا ہے۔ توضیح کی ایسی ترتیب میں یہ فائدہ مضمر ہے کہ وہ اس حقیقت کو واضح کر دیتی ہے کہ سارے بچے یکساں نہیں ہوتے، کہ عمر اور طبیعت میں تفادیت ہونے کی وجہ سے ان کے ساتھ جو برتاؤ کیا جاتا ہے اس میں فرق ہونا چاہیے اور یہ کہ ہر بچہ کی انفرادیت کی احتیاط و نگرانی اور تنظیم کی جانی چاہیے۔ لیکن اب ہمیں ان اہم نکات پر بالخصوص غور کرنے کی طرف رجوع کرنا چاہیے جو اس حقیقت کی وجہ سے معرض وجود میں آتے ہیں کہ مدرسہ میں بچوں کی ایک کثیر تعداد کو تسلیم کی غرض سے اکٹھا کرتا ہوتا ہے اور یہ کہ اس کی وجہ سے اس سوال میں ایک اجتماعی جو بھی شریک ہو جاتا ہے۔ قدیم زمانہ میں جبکہ تدریس کا انفرادی

طریقہ رائج تھا جبکہ ہر بچہ کو مدرس کی میز کے پاس تدریس کے لئے علیحدہ علیحدہ بلایا جاتا تھا جو فائدہ زیادہ تھا کی وجہ سے معرض وجود میں آتے تھے انہیں بلاشبہ ایک حد تک قربان کر دیا جاتا تھا ان فائدہ کو کم از کم جہان تک کہ وہ ابتدائی تعلیم کو متاثر کرتے ہیں اسکا جی معلم ڈیوڈ اسٹون نے بہت جلد دیکھ لیا اور ان کے استفادہ پر اصرار بھی کیا۔ ”فائدہ کی ہمدردی“ کے مناسب طور پر تسلیم کئے جانے کے متعلق اس کے عذرات کو موجودہ زمانہ کے مدرس کے لئے بالکل قابل قبول نہیں تاہم ان میں بہت ہی دور اس آراء کا اظہار کیا گیا ہے۔ وہ کہتا ہے کہ ”فائدہ میں ایک قوت ہوتی ہے جس کو انفرادی تدریس یا تربیت میں محسوس نہیں کیا جاتا“ اور یہ کہ یہ قوت گھر کے بہ نسبت مدرسہ کو تعلیمی اغراض کے لئے ایک بہتر مقام بنادیتی ہے۔ وہ کہتا ہے کہ ”ہم عمر بچوں میں ایک قسم کی عقلی اور اخلاقی ہمدردی ہوتی ہے جس کو ایک ہی خاندان کے افراد محسوس نہیں کرتے۔ فی الحقیقت خاندان میں اور قسم کی ہمدردیوں کا تجربہ ہوتا ہے جو کوئی مدرسہ ممکنہ طور پر ہیا نہیں کر سکتا تاہم عقلی اور اخلاقی حیثیت سے مدرسہ ایک ضروری اور قوی مددگار ہے۔ ایک خاندان میں ایک بارہ سالہ لڑکا اپنے نو سالہ بھائی کے ساتھ ہمدردی نہیں رکھتا اور اپنی سات یا آٹھ سالہ بہن کے ساتھ اس کو اس سے بھی کم ہمدردی ہوتی ہے۔ وہ فطری طور پر کسی کھیل یا مشغلہ کے لئے خواہ وہ اچھا یا بُرا ایسے ساتھیوں کا انتخاب کرتا ہے جو اس کے ہم عمر ہیں اور یہ انتخاب ہمدردی کی بنا پر ہوتا ہے“

فہمی نشو و نما میں اجتماعی جزا | انفسیات اس حقیقت کو تسلیم کرتی ہے
 ۱۔ تربیتی نظام کا بار ہوان باب ملاحظہ ہو۔

کہ کسی شخص سے ذہنی نشو و نما کو اس سوسائٹی سے جدا کر کے جس میں وہ رہتا ہے سمجھا نہیں جاسکتا۔ مثلاً ایک حد تک ہم میں کا ہر شخص ایک ہی طرح سوچتا محسوس کرتا اور عمل کرتا ہے کیونکہ وہ ایک ہی قوم سے تعلق رکھتا ہے اور اس طرح وہ مشترک روایات اور سب سے بڑھ کر یہ کہ مشترک زبان کا حامل ہو جاتا ہے اس کے علاوہ کسی متمدن و مہذب ملک میں سوسائٹی تقسیم اور تبادلہ تقسیم کے ذریعہ ایسے گرد ہوں پر منقسم ہو جاتی ہے جنہیں اجتماعی ادارے کہا جاتا ہے اور ایک آدمی دہی آدمی ہوتا ہے جو وہ جزا گھریلو، صنعتی، شہری اور سیاسی تنظیمات کے زیر اثر آ کر بن جاتا ہے۔ اب انسانی زندگی کے سارے دور ان میں بحیثیت مجموعی سوسائٹی کے اثر کے متعلق جو چیز صحیح ہے وہی چیز بحیثیت کی زندگی میں مدرسہ کی سوسائٹی کے اثر کے متعلق بھی صحیح ہے۔ مدرسہ کی متحدہ زندگی لڑکے یا لڑکی پر اس نشان یا مہر کے ثبت کرنے میں مدد دیتی ہے جس کو ہم سیرت کہتے ہیں۔ بلاشبہ بیک وقت دوسرے اثرات بھی کام کرتے ہوئے ہیں اور یہ مدرسہ کے اثرات سے بہتر یا بدتر جیسے ہی ہوں اس کا مجموعی نتیجہ ہم رنگی اور موافقت یا بد رنگی اور ناموافقت ہوتا ہے ایک بالغ آدمی کی طرح ”بچہ بھی“ اتنی ہی اجتماعی ذاتیں رکھتا ہے جتنے کہ مختلف گرد ہوں کے وہ اشخاص ہیں جن کی آرا کا وہ پاس و لحاظ کرتا ہے۔ بہت سے نوجوان جو اپنے والدین اور استادوں کے سامنے سنجیدہ بنے رہتے ہیں اپنے یار باش نوجوان دوستوں کے سامنے ایک قزاق کی طرح کالی کلچر کرتے اور سیخی بگھارتے ہیں“۔ لیکن اس قسم کی ناموافقتوں سے ہمارا یہاں

کوئی خاص تعلق نہیں ہے کیونکہ ہماری اصلی دلچسپی اس اجتماعی ذات کی اخلاقی صحت پر مرکوز ہے جو مدارس زندگی کے دوران میں نشوونما پاتی ہے۔

”نفیات اجتماع“ | افراد کے ایسے منظم گروہوں کے اوصاف پر جن کا ذکر اوپر کیا گیا ہے حال حال میں ”نفیات اجتماع“ کے

عنوان کے تحت کچھ توجہ دے گئی ہے اس میں شک نہیں کہ مختلف اشخاص کے یکمض اتفاق اجتماعی کی کوئی نفیات ہی نہیں ہو سکتی لیکن جب کسی مجمع کے خیالات اور احساسات کو ایک معین سمت میں پھیر دیا جاتا ہے تو ان افراد کے دماغ جن سے یہ مجمع بنا ہے ایک مدت تک ایک ”اجتماعی دماغ یا ذہن“ میں مدغم ہو جاتے ہیں جس کی وجہ سے یہ تحقیق و تدقیق کا ایک امید افزا موضوع بن جاتا ہے۔ کلی کوچوں کے مجمع، جیوری، جلسے، فرقے، مذاہب اور طبقے یہ سب کے سب ”نفیاتی اجتماع“ کی مثالیں ہیں۔ اسی طرح ایک مدرسہ یا ایک جماعت بھی ہے۔ اور بالعموم کے ان مجموعوں کے عام خد و خال کا ایک مختصر بیان غالباً مدرسہ کی عام زندگی پر کچھ روشنی ڈالے گا۔ اگر بالفرض کسی سیاسی جلسے میں کوئی شخص خود کو ذہنی اعتبار سے مجمع سے علیحدہ کرے اور ایک سرد مہر تماشہ بین کا انداز اختیار کرے تو وہ چند نمایاں خصوصیات کو دیکھ کر متاثر ہو گا۔ مجمع ہیچانی، تنگ مزاج، جلد یقین کرنے والا، غیر روادار اور زرد و زرخیز ہوتا ہے۔ اس اثر اندازی اور ایما کے مطابق جس کے تحت یہ مجمع عمل کر رہا ہے اس کی اخلاقی حالت ان افراد کی اخلاقی حالت سے بہت پست تر یا بالآخر ہوگی جن سے یہ مجمع بنا ہے۔ استدلال

کا اس پر کچھ زیادہ اثر نہیں ہوتا اور کسی نازک دلیل سے بہت جلد اکتا جاتا ہے اس کے سامنے کوئی مخصوص مثال پیش کر کے اس سے بآسانی تمیم کرائی جاسکتی ہے اور اس سے تنقیدی اسپرٹ کا کوئی اظہار نہیں ہوتا۔ بر خلاف اس کے اس کا تخیل بہت قوی ہے۔ اتنا قوی کہ ہم دو عام تخیل کے الفاظ کو عام طور پر استعمال کرتے ہیں۔ جدید اظہار باز سے بڑھ کر کوئی اور شخص اس حقیقت کی قدر و قیمت نہیں جانتا۔ جب مارک انٹونی بھی رومی میلک کو اپنے ارادہ کا مطیع بنا لیتا ہے تو وہ ایسا اپنی صورت حال کے متعلق کوئی واضح منطقی بیان پیش کر کے نہیں بلکہ واضح اور حیران کن حیلے کے تواتر سے کرتا ہے جس کی ادا د ”اس لباس“ اور وہ غریب اور گونگے منہ کے جلوں کے اظہار سے ہوتی ہے اور یہ اس کے لئے فوری اور ہیجان آور اثر پیدا کرتے ہیں۔ مجمع کا ایک اور نمایاں وصف یہ ہے کہ اس کو ایک قوی رہبر کی نیم جلی ضرورت ہوتی ہے۔ کمزور رہنما پر وہ کوئی رحم و کرم نہیں کرتا۔ بر خلاف اس کے جس شخص میں انتظامی قابلیت اور قوت ارادی ہو وہ مطلق العنان کی بہت سی صورتیں اختیار کرنے کی جرأت کر سکتا ہے۔ رتبہ اور وقار کی قوت سے ابتدا کر کے اس کو صرف اس بات کی ضرورت ہوتی ہے کہ وہ اپنی آراء کا اظہار کافی جرأت کے ساتھ کرے اور ان کا اعادہ کافی اصرار سے کرے پھر اس کے بعد استدلال کی بالکل ابتدائی صورتیں معمولاً کافی ہو جاتی ہیں۔ کسی مجمع کی اثر پذیری صرف چند مفترہ اور مستقل اعتقادات کی مدد تک محدود ہوتی ہے مثلاً کسی مذہب یا سیاسی نصب العین پر اعتقاد

مدرسہ پر اس کا انطباق | جس میدان کی اس طرح نشان انداز

کی گئی ہے اس پر ابھی نسبتاً بہت کم کام ہوا ہے اس لئے متذکرہ صدر نتائج کے قبول کرنے اور انہیں منطبق کرنے میں ہمیں حزم و احتیاط سے کام لینا چاہیے تاہم عام موقف واضح اور صاف معلوم ہوتا ہے مدرسہ ایک قسم کا مجمع ہے اُن معنی میں جس میں یہاں اس اصطلاح کو استعمال کیا گیا ہے اور جو بچہ اس مجمع کا ایک رکن ہے اس بچہ سے بالکل مختلف ہے جو گھر میں یا کسی خانگی معلم کی نگرانی میں ہوتا ہے۔ جب ہم اس سے انفرادی طور پر سلوک کر رہے ہوں تب بھی وہ جیسا کہ ہم گزشتہ باب میں پڑھ چکے ہیں اثر پذیری اور تقلید کے بہت کچھ زیر نگین ہوتا ہے لیکن جب ہم اس سے مدرسہ کے مایک لکچر کی حیثیت سے سلوک کر رہے ہوں تو یہ ہیجاناںات بہت زیادہ قوی ہو جاتے ہیں اور اس لئے بعض صورتوں میں مدرس کا شخصی اثر بھلائی یا بُرائی کے لئے بہت زیادہ قوی ہو جاتا ہے جب کہ ایک یا دو طلباء کے بجائے اس کو متعدد طلباء کا انتظام دہتمام کرنا ہوتا ہے۔ یہ بات بالکل واجبی طور پر کہی گئی ہے کہ کسی حیات یا حکم یا پند و نصیحت کا اثر جو ایک ہی شخص سے مخاطب ہو کر کہی جائے بہت کم ہوتا ہے لیکن مخاطبین کی تعداد جوں جوں بڑھتی جاتی ہے اسی طرح ہندسی نسبت سے اس کی قوت زیادہ ہوتی جاتی ہے یہی وجہ ہے کہ جو شخص ایک یا دو بچوں کے انتظام کا عادی ہو وہ متعدد طلباء کی جماعت کے انتظام کو خوف کی نظر سے دیکھتا ہے لیکن تھوڑے سے تجربہ کے بدوہ خود کو اپنے اندیشوں سے آزاد پاتا ہے حقیقت حال یہ ہے کہ ایک یا دو طلباء کی جماعت کے بہ نسبت پچیس طلباء کی جماعت کو ایک ایسا شخص جس نے جماعتی تنظیم کی تربیت پائی ہو زیادہ آسانی سے پڑھا سکتا اور اس کا انتظام کر سکتا ہے۔ درسی کے پیشہ میں کوئی کام اتنا دقت طلب نہیں ہے جتنا

کہ فائلی مدرس یا گورنس یعنی منتظمہ کا ہے۔ ”لیکن غالباً اس امر کا اضافہ کیا جانا چاہیے کہ حکم یا پند و نصیحت کو استدلالی قوت کے بجائے قوت متخیلہ سے مخاطبت کرنی چاہیے اور یہ کہ جہاں تک کہ تدریس کا تعلق ہے جس اصول کو یہاں بیان کیا گیا ہے اس کا اطلاق ان مضامین پر نہیں جو مجرد استدلال سے وابستہ ہیں بلکہ ان مضامین پر ہوتا ہے جن میں حواس اور تخیل کو استعمال کیا جاتا ہے مثلاً ریاضیات پر نہیں بلکہ تاریخ پر۔

سربر آوردہ طلباء کا اثر | لیکن مدرسہ کی سوسائٹی میں صرف مدرس ہی اکیلا رہبر نہیں ہوتا اگرچہ اس کی حکومت اور اثر کو سب سے اعلیٰ اور مدرسہ کی ساری زندگی میں جاری و ساری ہونا چاہیے مختلف اسباب مثلاً عمر، رتبہ، عقلی قابلیت یا غالباً اور زشی کمال بعض طلباء کو دوسروں سے ممتاز کرنے میں کارفرما ہوتے ہیں اور جب اس طرح مائل کئے ہوئے مرتبہ و وقار کے ساتھ کسی طالب علم میں ایک قوی شخصیت کے اوصاف۔ قوت فیصلہ، خود درازی و قس علی ہذا۔۔۔ بھی شریک ہو جاتے ہیں تو وہ بھی ایک رہبر بن جاتا ہے جس کا اثر اگر وہ صحیح جانب ہو تو اس کو مدرس کا ایک قوی اور قیمتی مددگار اور اگر غلط سمت پر ہو تو اس کو اخلاقی طوفان کا مرکز بنا دیتا ہے۔ ایسی ہی سیرتوں سے سلوک کرنے میں سب کی خاص شخصیت کی قوت یا کمزوری بہت اثر انداز ہوتی ہے۔ کیونکہ اگر ایسے طلباء ایک بار قانون اور نظم و تربیت کے حامی ہو جائیں تو دسلیں اور ضبط کی آدمی جنگ فتح ہو جاتی ہے۔ فی الحقیقت ایک معنی کے اعتبار سے

بعض طلباء کی قوی ترقی فطرتوں کا اثر اتنا زیادہ ہوتا ہے کہ مدرس کا اتنا نہیں ہو سکتا کیونکہ ایک زیادہ عمر کے لڑکے کو نہ صرف وہ حکومت حاصل ہے جو بڑی عمر و تجربا نے اس کو عطا کی ہے بلکہ اس کو خود سے کم عمر طلباء کے ساتھ زیادہ ہمدردی ہے اس وجہ سے کہ وہ بھی بالآخر ایک لڑکا ہی ہے جس کی دلچسپیاں اور جبلتیں بھی لڑکوں کی سی ہیں۔ اس کا اثر اس کے ذاتی اوصاف پر اور مدرس کا اثر ضروری طور پر جزاً دستوری حقوق پر بالکل مہمصر ہوتا ہے بعض اوقات یہ کہا جاتا ہے کہ معلم اور متعلم کے درمیان بہترین رشتہ یہ ہے کہ ثانی الذکر اول الذکر کو بھی ایک بڑا لڑکا تصور کرے جس میں غالباً بڑے بھائی کا بھی جز ہو یہ بہت کچھ حقیقت پر مبنی ہے لیکن پوری حقیقت پر نہیں کیونکہ ہمدردی کی بندہ بن کے ساتھ ساتھ اس تصور کو بھی ہمیشہ موجود رہنا چاہئے کہ ایک طرف قانون کے مطابق دستوری حکومت ہے اور دوسری طرف واجبی اطاعت و فرماں برداری۔

یہ اثر دارالاقاموں میں سب سے زیادہ نمایاں ہوتا ہے اگرچہ ہر مدرسہ میں سربرآوردہ انفرادی طلباء کا اثر بہت ہوتا ہے لیکن دارالاقاموں میں علانیہ طور پر سب سے زیادہ ہوتا ہے تھامس آزلنڈ کے تعلیمی کام کے ہدایت ہی مخصوص خصوصیات کے منجملہ ایک خصوصیت یہ تھی کہ وہ اس اصول کے ناگزیر اور لازمی ہونے کو واضح طور پر تسلیم کرتا تھا اور اس کا یہ اعتقاد تھا کہ اس کو دانش مندانہ تہذیب و درستی کے ذریعہ اخلاقی تربیت کا ایک قوی ذریعہ بنایا جاسکتا ہے۔ یہ امر مشتبہ معلوم ہوتا ہے کہ آیا حکومت خود اختیاری کے جس نظام کو بڑے بڑے مدارس دارالاقاموں میں ترقی دینے کی

اس نے اس قدر کوشش کی کہ وہ مانیٹروں کے وقت اور توجہ پر گراں مطالبوں کے باوجود زمانہ مابعد کے تیز تر عقلی مقابلہ میں زندہ بھی رہے گا یا نہیں۔ تاہم اس نظام میں جو حقیقی اُصول کارفرما ہے اس سے کسی کو انکار نہیں ہو سکتا۔ آزلڈ کا اس حقیقت کو تسلیم کرنا کہ ایک روزینہ مدرسہ کے بہ نسبت مدارس دارالاقامہ میں انفرادی طالب علم کا اثر بھلائی یا برائی کے لئے بہت زیادہ ہوتا ہے اس کے اپنے اس حق کے اصرار کرنے میں بھی دکھائی دیتا ہے کہ ”جوڑ کے“ اس نظام سے استفادہ کرنے کے صحیح طور پر ناقابل ہوں یا جن کا اثر دوسروں کے لئے یقینی اور وسیع طور پر ضرر رساں ہو، انہیں علیحدہ کر دیا جائے۔“

عصبیت یا پیچ | ادبیہ بیان کیا جا چکا ہے کہ قوی رہبروں کے اثر سے ”مجموعوں“ کا متاثر ہونا اور نتیجتاً اعتقادات

اور آراء کی تبدیلی اس قوی گرفت سے محدود ہے جو بعض اعتقادات نے انسانوں کے دماغوں پر حاصل کر لی ہے۔ تاریخ اقام میں ایسے نسبتاً مقررہ اور مستقل اجزاء مذہبی، سیاسی اور اجتماعی انصاف الین میں پائے جاتے ہیں مثلاً ممالک متحدہ امریکہ میں جمہوری نصب العین۔ لیکن نہ صرف ایک وسیع پیمانہ پر بلکہ ان چھوٹے چھوٹے گروہوں میں بھی جن میں کوئی قوم خود کو تقسیم کر لیتی ہے قدامت پسند رجحانات ہمیشہ کارفرما دکھائی دیتے ہیں۔ موضوع زیر بحث کی مثالیں پیشہ ورانہ اخلاق کے ضابطے ہیں۔ اب جو چہینہ بالغ اجتماعی گروہ کے لئے صحیح ہے ہم اس کو مدرسہ کی صورت میں بھی صحیح پاتے

ہیں۔ انفرادی طلباء کے اثر کے علاوہ جس کا ذکر کیا جا چکا ہے ہمیں مدرسہ کے اثر پر بھی بحیثیت مجموعی غور کرنا چاہیے۔ اس کی روایات کی قوت، اس کی رائے عامہ اور مستقل رسوم کی طاقت — مختصر یہ کہ اس کی عام اسپرٹ یا عصبیت۔ روزینہ مدارس کے بہ نسبت دارالافتاء میں جدید تر مدارس کے نسبتاً قدیم تر مدارس میں، ان مدارس کے نسبت کرتے جہاں مدرسہ زندگی چند سال سے کوتاہ تر ہوتی ہے ان مدارس میں جہاں مدرسہ زندگی کو اٹھارہ یا انیس سال تک جاری رکھا جاتا ہے، ان مدارس کے بہ نسبت جہاں کم خوش قسمت طبقوں کے بچے تعلیم پاتے ہیں ان مدارس میں جہاں کے طلباء امتیاز کے اعلیٰ تر موقعوں سے لطف اندوز ہونے والے ہیں یہ اسپرٹ اپنی قوی ترین شکل میں موجود ہوتی ہے۔ اس کے باوجود کسی مدرسہ کا متحدہ احساس اور مدرسہ کے لڑکوں کی رائے کی حالت جھوٹ بولنے چرانے cribbing چلی کھانے اور دباک جانے جیسے امور کے متعلق اور اس چیز کا جس کو اچھے ”آداب و اخلاق“ کہتے ہیں ایک عام موازنہ یہ سارے امور ہر حالت میں ایسی قوتیں ہیں جن کا ملحوظ رکھنا ضروری ہے۔ اگر کسی مدرسہ کا لب و لہجہ بالکل صحت مند ہو تو ایک اچھی سیرت والے نود اخل شدہ لڑکے کی ہمدردیاں فوراً صحیح سمت میں صقل کر لی جائیں گی اور بذخصلت لڑکے کو مجبوراً چیزوں کی قائم شدہ ترتیب کی ایک حد تک پابندی کرنی ہوگی گو وہ اس کے لئے اد پرستی دل سے او تاخیر سے ہی کیوں نہ رضا مند ہوا ہو۔ اگر لب و لہجہ صحت مند نہ ہو تو اصلاح کا کام آسان نہیں ہو سکتا تا وقتیکہ دو صحیح سمت میں بننے نہ لگے اور اگر جیسا کہ water shed پن بہاؤ ہوتا ہے نہریہ پس و پیش کرے کہ اس کو جس سمت

میں پہنچا جائیے تو مدرس کا ارادہ اور مقصد اس کے رخ کا باسانی تعین کر سکتا ہے۔ اپنی سیرت، اپنے کردار، اپنے خلوص اور اپنی مثال کے ذریعہ وہ ہمیشہ رہنمائی کرتا رہے گا۔ لڑکے یہ معلوم کر لیں گے کہ نیک سیرت ہونا ”اچھے آداب و اخلاق میں داخل ہے“۔

اجتماعی تقلید کے اصول سے یہاں تک ہم نے تقلید اور اثر پذیری کے اصولوں کی کارفرمائی کی ایک خاص مثال کی حیثیت سے مدرسہ کی سوسائٹی کے اس اثر کا تذکرہ کیا جو کسی انفرادی طالب علم پر مترتب ہوتا ہے بحسن و بچے

اور نوجوان اپنے ساتھیوں کی تقلید کرنے کا میلان رکھتے ہیں اور بالخصوص ان ساتھیوں کی جو کسی وجہ سے سربرآوردہ اور نمایاں ہو گئے ہوں لیکن اس اثر کا ایک اور بھی پہلو نوٹ کرنے کے قابل ہے کیونکہ جیسا کہ پروفیسر رائس نے کہا ہے ”تقلیدی قسم کے اجتماعی اعمال کے پہلو بہ پہلو رد عمل کا ایک اور گردہ بھی رونما ہوتا ہے جس کو اول الذکر سے علحدہ نہیں کیا جاسکتا لیکن جو سیرت میں یقینی طور پر ان کے برعکس ہوتے ہیں۔ یہ اجتماعی مخالفت اور اس محبت کے قدرتی مظاہر ہیں جو کسی شخص کو اپنی رائے کردار اور قوت کا مقابلہ اپنے ساتھیوں کے ان اوصاف سے کر کے دیکھنے کی ہوتی ہے۔ اجتماعی مقابلہ اور مخالفت کے قدرتی مظاہر بلاشبہ جبلی اساس رکھتے ہیں۔ ان کا ظہور بچپن میں بہت جلد ہو جاتا ہے اکثر و

بیشتر لوگوں میں یہ عمر بھر موجود رہتے ہیں۔ یہ نہایت ہی مخالفانہ اور خطرناک صورتیں اختیار کر سکتے ہیں اور اگر ان کا اظہار معمولی طریقہ سے ہو تو یہ کسی صحت اجتماعی خللیت کے نہایت ہی قیمتی اوصاف ہوتے ہیں۔ اس حقیقت کی توضیح کسی جو شیلے اور جاندار مکالمی بحث سے ہو سکتی ہے "مختصر یہ کہ اجتماعی تقلید اور اجتماعی مخالفت اور مقابلہ ہمیشہ پہلو بہ پہلو رہتے ہیں لیکن ان دونوں ہی جانوروں کا آپس میں قریبی تعلق ہے کیونکہ دونوں میں دوسروں سے کمتر نہ رہنے کی خواہش مشترک ہے۔

انعامات کی بحث کے دوران میں ہم نے جزاً پڑھا ہے کہ تدریس کے شعبہ میں مخالفت کا اصول کس طرح عمل کرتا ہے۔ یہ کھلم کھلا رقابت کی صورت اختیار کرتا ہے جس کا بغض آمیز اور غیر فیاضانہ ہونا بالکل ضروری نہیں ہے۔ انعامات کے لئے تیز مقابلے کرانا یا مدارس کی زندگی کو رتبہ یا وقار کی جگہوں کے لئے ایک لانتناہی کشمکش بنانا بلاشبہ مخالفت کی محبت کو مصنوعی اور ضرر رساں طریقوں سے بھڑکانا ہے۔ اس کے باوجود مقابلہ کا ایک موقع و محل ہے۔ اور وہ قدر و قیمت بھی رکھتا ہے۔ اس میں شک نہیں کہ مقابلہ کی نرم تر صورتیں تعلیم کی محبت کو اکسا نہیں سکتیں لیکن یہ پڑھنے کی ایک ایسی مفید عادت کے پیدا کرنے میں مدد دے سکتی ہیں جو بہت سی صورتوں میں حقیقی دلچسپی کی ایک اہم ابتدا ہے۔ یہ کہنا کہ جو نہی کر دینے شخصی مقابلہ کی صورت اختیار کرتی ہے وہ بد اخلاقی کے کنارے تک پہنچ جاتی ہے "انسانی فطرت کے ایک نہایت ہی ظاہر و باہر حقیقت کو نظر انداز

ہے۔ ہمیں ایسے لڑکوں اور لڑکیوں سے سلوک کرنا ہے جو ہماری خواہش کے مطابق نہیں ہیں بلکہ ہم انہیں جس طرح حقیقتاً پاتے ہیں اور یہ حقیقت ظہر من الشمس ہے کہ مقابلہ نہ صرف بچوں کو بلکہ ایسے مردوں اور عورتوں کو بھی بلیغ ترکوشش کے لئے اکساتا ہے جن کے مقاصد کو مشکل ادنیٰ اور کمتر کیا جاسکتا ہے۔ یہ ضروری نہیں ہے کہ شخصی مقابلہ کینہ پروری اور حرص و آز کا مقابلہ ہو جائے۔ جو چیز کے کھیلوں کے میدان کے مشغلوں میں جوش اور لطف پیدا کرتی جو چیز کہ اجتماعی تعلقات میں خط پیدا کرتی اور جو چیز کہ اکثر و بیشتر ایک شخص اس کی ہمت افزائی کرتی ہے کہ ”وہ لطف منیر چیزوں کو ٹھکر کر محنت شاقہ کر کے دن گزارے“ مدرسہ کے کمرے کی مناسب اسپرٹ سے بمشکل متعارف ہو سکتی ہے۔ مخالفت کی جلی مجبست اس لئے نہیں موجود ہے کہ اس کو نظر انداز کیا جائے یا دبا دیا جائے بلکہ اس لئے موجود ہے کہ اس کو بہترین اغراض کے مطابق ڈھالا جاسکے۔ اس امر کا بیان کرنا باقی رہ گیا ہے کہ بچہ کا ذہنی نشوونما نہ صرف مجتمہ مدرسہ یا جماعت ہی میں اور منظم کھیلوں میں اجتماعی تقلید اور مخالفت کی وجہ سے ترقی کرتا ہے بلکہ ان سارے متفرق تعلقات میں بھی اس نشوونما کا یہی حال ہے جو طلباء کے درمیان پیدا ہو جاتے ہیں۔ جس طرح کالج یا کاروباری مقام میں اجتماعی اثرات علم اور بہرہ ردی کو وسیع کرتے اور بالغ آدمی کی عقل کو اس طرح تیز کرتے ہیں کہ عام طور پر ان کا مشاہدہ نہیں کیا جاسکتا حتیٰ کہ مسلمہ نفسیات داں بھی حال حال تک اس کی اہمیت کو سمجھنے

سے قاصر رہے اسی طرح مدرسہ کی رفاقت بھی بچہ کے لئے یہی کام انجام دیتی ہے مختلف اوقات میں اپنے اجتماعی تعلقات کے دوران میں ہم عمر طلباء ہمیشہ ایک دوسرے کے استعمال الفاظ کی تنقید کرتے ایک دوسرے کے خیالات کی نظر ثانی کرتے اور ایک دوسرے کی رائے کو منظور یا منظور کرتے اور اس پر تبصرہ کرتے رہتے ہیں اور کم از کم آخری درجہ میں ایک دوسرے کے استنتاج سے اتفاق کرتے یا اس کی مخالفت کرتے ہیں۔ اس لئے یہ مشہور و معروف حقیقت معرض وجود میں آئی کہ کسی بچہ کی ندرتوں کو رفع کرنے اور گھر کے مہربان مگر کوتاہی پیدا کرنے والے اثر کی قیمتی طریقوں سے مدد کرنے میں مدرسہ یا کالج سے بہتر کوئی مقام نہیں ہے۔

مدرسہ کی سوسائٹی کی تنظیم | ہم سمجھتے ہیں کہ اس باب میں جن بحث پر روشنی ڈالی گئی ہے ان سے یہ امر بالکل

واضح ہو جاتا ہے کہ انفرادی بچہ کی تعلیم میں مدرسہ کی متحدہ زندگی کو ہر صورت میں ایک اہم حصہ حاصل رہے گا۔ اس چیز کا ذہن نشین کر لینا باقی ہے کہ وہ مندانہ تنظیم کے تحت اس متحدہ زندگی کے اثر کو بہت کچھ قوی اور پاکیزہ بنایا جاسکتا ہے۔ ایسی تنظیم کا ایک راز یہ معلوم ہوتا ہے کہ جس طرح مدرسہ کو تدریس کے اغراض کیلئے احتیاط سے منظم کیا گیا ہے جس کے طریقوں کی تشریح اس کتاب کے گزشتہ ابواب میں کی گئی ہے اسی طرح اس کو تربیت کے اغراض کے لئے بھی منظم کیا جانا چاہئے۔ اس خصوص میں انگریزی مدارس کو بشرطیکہ وہ اپنے امتیازات کو بوجہ قرار رکھیں خوش قسمت تصور کیا جاسکتا ہے۔ ہمارے تعلیمی حکام کے عین روبرو ثانوی روزینہ مدارس کے نظام کو ترقی دینے کا جو کام رکھا ہوا ہے اس میں ہم بجا طور پر برعظیم یورپ کے

مدارس کی طرف جن کی عقلی کارکردگی کے معیار بلند ہیں تنظیم تدریس کی رہنمائی کے لئے دیکھتے ہیں لیکن یہ بھی مساوی طور پر اہم ہے کہ ہم اپنے ہی ملک کے بڑے بڑے تاریخی مدارس کی طرف جو بالراست سیرت سازی میں ممتاز روایات رکھتے ہیں، مدرسہ کی جماعت کی تنظیم کی رہنمائی کے لئے دیکھیں۔ اس سمت میں نہایت ہی امید افزا رجحانوں کے منجملہ ایک رجحان یہ دکھائی دیتا ہے کہ ”گھر“ کے نظام کو کامیابی کے ساتھ روزینہ مدارس کے حالات کے مطابق بنایا گیا ہے۔ ہر لڑکا اپنے ”گھر“ پر جو فخر کرتا ہے اور مختلف ”گھروں“ کے درمیان کھیلوں میں جو دوستانہ رقابت ہوتی ہے ان کے متعلق یہ دیکھا گیا ہے کہ یہ بہترین عصیت کے پید کرنے میں نہایت ہی موثر طریقہ سے مدد دیتے ہیں۔ جب کسی طالب علم کے عقلی نشوونما کے لئے بدلتے رہنے والے جماعتی مدرسین کی کوششوں کی مدد ایک مستقل اتالیق کی کوششوں سے کی جاتی ہے تو اس سے بھی بڑا فائدہ حاصل ہوتا ہے۔ اس اتالیق کا یہ فریضہ ہے کہ وہ لڑکے کی مدرسی زندگی کے اس حصہ میں دلچسپی لے جو کمرہ جماعت کے مدد کے باہر ہوتی ہے۔ اس کے کھیلوں اس کی تفریحوں اور مدرسہ کی مختلف مجلسوں میں اس کے حصہ کے متعلق دلچسپی۔ اور اس کا یہ بھی فریضہ ہے کہ وہ بالخصوص مدرسی زندگی کے نازک مدارج میں ایک رہبر اور مشیر کا کام انجام دے مثلاً اس وقت جب کہ مطالعہ میں تخصیص کا فیصلہ کن زمانہ آتا ہے۔ یہ بھی فرض کرنے کے بعد میا کہ ہم کر سکتے ہیں کہ آئندہ زمانہ کے متعلم اساتذہ بالعموم ثانوی روزینہ مدارس میں تعلیم پائیں گے اس امر کی توقع کرنا کچھ زیادہ نہیں معلوم ہوتا کہ بڑے بڑے ثانوی مدارس کی متحدہ زندگی کے بہترین عناصر

میں سے چند اس ملک کے سارے مدارس میں ایک بڑی حد تک بالآخر جاری و ساری ہو جائیں گے۔

حوالہ جات

ایس۔ ایس۔ لاری نے اپنی کتاب تعلیمی ادارے حصہ چہارم کے نوں لکچر سے پندرہویں لکچر تک ہمارے آخری تین ابواب کے مباحث پر بہت ہی ایمانی بحث کی ہے۔ ہر پارٹی نقطہ نظر سے اسی موضوع کی توجیہ کے لئے ہر پارٹی کی تصنیف تعلیم کی سائنس (مترجمہ فیلکن) کتاب سیوم فیلکن کی کتاب مہتد ہر پارٹی جو نمایاں اور رین کی کتاب تدریسیات کی مبادیات ملاحظہ ہوں۔ سلسلے کی تصنیف مدرس کی دستی کتاب نفیات کے انیسویں باب میں نفیاتی پہلوؤں پر بحث کی گئی ہے۔ لائیڈ مارگن کی کتاب نفیات برائے مدرسین دسواں باب۔ مکالمات جیسے باب سوم سے باب ہشتم تک اور پندرہواں باب ہیچ پر اے سچوک کا لکچر اور بارنٹ کی کتاب تدریس و تعلیم میں سچوک کا باب ”بجاعتی انتظام و اہتمام پر“ یہ سب کے سب نوجوان مدرسین کے لئے بہترین ہیں۔ بارنٹ کی کتاب تدریس میں عقل سلیم دوسرا باب بھی ملاحظہ ہو۔ ”دو گھر“ کے نظام کے متعلق تھنگ کی کتاب تعلیم اور مدرسہ اور فنڈے کی کتاب رگی کے آرنلڈ میں ہر جگہ ملاحظہ ہو۔ اثر پذیری پر کینگ کی کتاب تعلیم میں اثر پذیری ملاحظہ ہو۔

حال حال میں مدرسہ میں آزادی کے سوال پر بہت کچھ توجہ دی گئی ہے۔ اس وسیع ادب کو ملاحظہ کیا جائے جو ڈاکٹر مانٹی سوری کے کام سے متعلق ہے جس کی تعلیم میں ہی سب سے زیادہ قیمتی وصف

معلوم ہوتا ہے۔ ہومس کی تصنیف کیا ہے اور کیا ہو سکتا ہے
 بھی ملاحظہ ہو فقط

تمت

اشیاء

۹۴، ۶۹	امریکن تعلیم	۱۳۴	غیر معمولی بچے۔
۲۷۶	تحلیل و ترکیب	۲۲۲	تجاذب و تامل۔
۲۱۶	جملوں کی ترکیب نحوی		تجربہ، ذہنی نشوونما کی ایک صورت
۴۴۷	بچوں کے جوابات	۱۲۹، ۱۲۴	کی حیثیت سے۔
۴۴۳	مکمل جملوں میں جوابات	۲۵۱	مہذب مضامین۔
۴۱۷، ۱۲۳	ادراک	۱۵۴، ۲۴	جے آڈس کا حوالہ دیا گیا
	انطباق، باقاعدہ عمل کے ایک	۴۶۹، ۳۳۷، ۱۹۵	
۴۲۵	درجہ کی حیثیت سے	۱۳، ۹	جمالیاتی کلچر
	مدارس میں مضمون کی حیثیت سے		طلبا کی عمر مدارس کی تقسیم کی اساس
۲۴۲	حساب کے حدود	۵۸	کی حیثیت سے۔
۳۴۷	حساب میں ترتیب تدریس	۵	مقصد تعلیم۔
۴۰۷	حساب میں نمونہ کا سبق	۴۱۹	سبق کا مقصد۔
۸۵ تا ۷۹	یتیم خانہ کے حکومتی ضبط و انتظام پر	۲۴۵	جبر و مقابلہ مدارس میں مضمون کی حیثیت سے
۱۰۰	آزمائش کے پرورش تعلیم پر	۳۳۸	جبر و مقابلہ کا نصاب
۱۴۳	مضامین کے انتخاب پر	۴۰۹	جبر و مقابلہ میں نمونہ کا سبق
۵۳ تا ۶۱	تھامس آزمائش مدارس میں مصلح کی حیثیت سے	۳۰۶	پڑھنا سکھانے میں حروف تہجی کا طریقہ
۲۷	فن کا سائنس سے تقابل	۵۸۳	علوم و صلی کا ہیجان

- تعلیم فن کی حیثیت سے ۲۸
- تعلیم میں فنون لطیفہ ۲۵۸، ۲۵۱
- نقدش کشی و موسیقی وغیرہ ملاحظہ ہو
- مددگار مدرسین کے فرائض ۵۱۳
- منہائین و تلامذہ ۳۸۹
- وزارت تعلیم کی جگہ تعلیم میں ۱۲، ۱۱
- ان کا صحیح وقت ۱۲۸، ۱۲۵
- اقسام ۲۶۲
- ان کے اخلاقی اثرات ۵۶۲، ۲۶۳
- توجہ کا نشوونما ۱۲۲
- ابتدائی اور اڈر کی (دو ہیں)
- مدرس اخلاقی حاکم کی حیثیت سے ۵۵۹
- بچپن کا زمانہ ۱۱۷
- بیکن مطالعہ پر ۱۶۴
- ڈبلیو بیگلے کا حوالہ دیا گیا ۱۹۵، ۲۵
- اسے میں تعلیم کی تعریف پر ۱۸
- مدارس میں انگریزی ادبیات کے امتحان ۲۲۰
- گراہم بالفور کا حوالہ دیا گیا ۹۹
- پی۔ اے بارنٹ متخصص مدرسین پر ۵۱۰
- حوالہ دیا گیا ۶۲۲، ۳۶۹، ۴۳۷، ۳۰۰، ۳۰۱
- مسکین، بیل، تعلیم کی تعریف پر ۳۰
- ایچ۔ سی۔ جینک امتحانات پر ۲۸۲
- عمل کرنے والا ۱۱
- بہتر حکومت کے فرائض پر ۷۷
- سزا کے متعلق اس کے قواعد ۵۷۲
- تعلیم میں انجیل مقدس کا استعمال ۱۹۸
- تختہ سیاہ کا استعمال ۴۶۷
- دارالافتاء مدرس ۵۵ تا ۵۱
- جسم کا نشوونما ۱۲۹، ۱۲۴، ۱۲۱
- نباتیات ۳۳۸، ۲۴۰
- لڑکپن اور لڑکی پن ۱۲۳
- دماغ کا نشوونما ۱۲۷، ۱۱۹
- افادتی مضامین ۱۸۲، ۱۶۶، ۵
- مسٹر برائنٹ کا نشوونما پر ۱۶
- برک، حکومت کے فرائض پر ۷۹
- ڈبلیو۔ ایچ۔ برنہم، عشقوان شہادت ۱۲۹
- ایچ۔ ایم۔ بلر مدرس کے شخصی اثر پر ۵۹۱
- این۔ ایم۔ بلر کا حوالہ دیا گیا ۲۴
- تعلیم کے لئے مرکزی حکومت ۹۹، ۷۹، ۴۴
- ڈبلیو۔ ٹی۔ جانگ سے نقل کی گئی ۶۰۱
- سیرت تعلیمی مقصد کی حیثیت سے ۱۱
- سیرت کا نام مواد ۵۵۱

۵۰۸	چھوٹے مدارس میں جماعت بندی	۱۳۳، ۱۳۲	اقسام سیرت
۵۳۶	مکرہ جماعت کا رقبہ اور اس کی شکل	۳۴۰	کیمیاء
۵۳۷			ابتدائی بچپن
۵۳۸	گرم کرنا اور ترویج	۱۱۹	آخری بچپن
۵۳۹	مدارسی عماریات کی اکائی	۱۲۱	مطالعہ اطفال کی ضرورت
۳۶۲	چکنی مٹی کی نمونہ سازی	۱۰۳	طریقے
۷۲	لڑکوں اور لڑکیوں کو ایک ساتھ تعلیم دینا	۱۰۹	حد و جس میں یہ مدرس کے لئے
۵۹۹	ریس کاموں کا حوالہ دیا گیا		مفید ہو سکتے ہیں
۱۹۵	احکام	۱۱۴	مضامین کا انتخاب چھٹا باب
۵۶۳	حساب میں تجارتی قاعدے ضرورت		اس کے اصول کا خلاصہ کیا گیا ہے
۲۴۴	سے زیادہ توجہ	۱۸۵	صفروں میں مزاج
	تقابل، باقاعدہ عمل میں ایک وجہ	۱۳۳	گرجا اور تعلیم
۲۲۳	کی حیثیت سے	۱۹۸، ۴	جماعتی تدریس
۱۱۰	جی کو م پے ری کا حوالہ دیا گیا	۶۱۱، ۶۰۷، ۴۹۹	جماعتوں میں نقد و طلباء
۶۱۸	مقابلہ زندگی کی ایک معمولی حقیقت	۵۰۰، ۶۴	ادبیات کے متعلق بحث
	غیر صحت مند ہونا ضروری نہیں اسی	۲۰۵، ۱۴۸	تدریس و تاریخ ادبیات
۴۷۷	مقام پر مقابلہ کے امتحانات	۲۰۳	حالیہ رجحانات
	انگریزی انشا پردازی کے سکھانے	۲۰۵	موافقت میں دلائل
۲۱۳	کا مقصد	۲۰۶	ادبیات کی تربیت
۳۱۲	اس کی تدریس کی ترتیب	۳۲۱	طلباء کی جماعت بندی کے وجوہ
۸۹	جبری ابتدائی تعلیم	۴۹۹	جماعت بندی کے نظام
	مضامین کا ارتکاز، ہر بارٹ کا	۵۰۰ تا ۵۰۶	

۳۸۱	”رٹنا“	۲۸۴
۳۸۳	نفیات اجتماع	۶۱۰
۳۸۶	کشت کارٹے کی تدریس	۱۶۴، ۱۰
۳۹۵	نظریہ ادوار کلچر	۲۹۱
۲۳۰	بچوں کا تجسس	۱۱۹، ۱۱۷
۲۳۰	ابتدائی مدارس کا نصاب	۱۴۶
۲۷۷	کہاں سے ترتیب دی جاتی ہے	۱۷۰
۲۱	اصول جن کے مطابق اس کو مرتب کیا جاتا ہے	۱۴۶
۴۹۶	سی ڈارون کا حوالہ دیا گیا ہے	۱۱۰
۵۵۱	استخراجی طریقہ	۲۸۷
۹۱	مغذوب بچے	۱۳۴
۱۶۶	تعلیم کی تعریف کی مشکلات	۲
۲۵۷	توضیح کا طریقہ	۴۰۷
۵۷۹	ایضاحی علم ہندسہ	۳۵۰، ۲۴۹
	اے، ڈی، مارگن، مدرسی حساب	
۳۷۴	کے حد و دپر	۲۴۴، ۲۴۱
۳۷۵	ریاضیات کی مشکلات پر	۲۸۱
۳۹۱	اس کا حوالہ دیا گیا	۳۷۱، ۲۵۱
۳۹۲	ڈسک یعنی مینر	۵۳۱، ۱۳۰
۹۰	طلبا کی آئندہ قسمت مدارس کی تقسیم	
۳۸۱	اصول ارتکا زیان کیا گیا	
۳۸۳	توضیح	
۳۸۶	راے	
	ارتکا کی نفسیاتی اساس کی	
	تنقید کی گئی	
	تایخ کی تدریس میں طریقہ مرکز	
	مقرون سے مجرد کی طرف، طریقہ	
	تعلیم کے ایک اصول کی حیثیت سے	
	ضمیمہ	
	مشاورتی کمیٹی کی رپورٹیں	
	بچپن کے متخالف اخلاق رجحانات	
	مدرسی نظام پر حکومت کا ضبط و تہاکم	
	قابلیت کی انتقال پذیری	
	پکوان	
	جسمانی سزا	
	مضامین کا ارتباط، دسواں باب	
	اس کی ضرورت	
	حالیہ توجہ کے اسباب	
	ارتباط کا صحیح اصول	
	سطحی ارتباط سے احتراز کیا جائے	
	تعلیم کے اخراجات	

۲۵۷	گھریلو فنون کو کیوں پڑھایا جاتا ہے	۶۲	کی اساس کی حیثیت سے
۱۲۰	بچوں میں ڈرامائی سببیت	۵۷۷	مدرسہ کے بعد روک لینا
۲۵۱	نقش کشی کیوں پڑھائی جاتی ہے	۴	نشو و نما کے معنی
۳۵۴	اس میں ترتیب تدریس	۱۱۵	اس کا تسلسل
۳۹۱	دوسرے مضامین سے اس کا ارتباط	۱۱۵	اس کے احوال
	ڈاکٹر سی ڈی کس، فہمائت کے		تدریس کے ذرائع کو طریقہ تدریس سے
۴۷۸	لئے مقابلوں پر	۴۳۹	ممیز کیا گیا
۳۵۳، ۳۵۲، ۲۵۹	سماعی گانا	۳۲	جے۔ ڈی وی، متروک نفسیات پر
۶۰۲	مدرس کا خلوص	۱۵۹	بچوں کے تخیل پر
	جذبہ کو عمل کے ذریعہ نکالنے کی	۴۲۶	دستی مہارتوں کی تدریس
۲۰۲	ضرورت ہے	۶۶	مدارس میں امتیاز
	تجربہ سے عقل کی طرف طریقہ	۳۸۷	مضامین میں امتیاز
۲۸۸	تعلیم کے ایک قاعدہ کی حیثیت	۲۲۲	زبان پڑھانے کا راست طریقہ
۶۱۹	ریس		ذہنی ڈسپلن کو ذہنی تربیت سے
	انگریزی گفتگو، انشائیہ دانسی، تو	۲۹۷	ممیز کیا گیا
	اور ادب ملاحظہ ہو انگریزی بتائی		انتخاب مضامین کی اساس کی
۸۳	مدارس، ان کی تاریخ	۱۵۰	حیثیت سے
۹۲	ان پر امتحانات کے اثرات	۵۸۸	ڈسپلن ایک مبہم اصطلاح
۱۴۶	ان کے نصاب		طریقہ انکشافی طریقہ استکشافی
۴	طبعی اور اجتماعی ماحول کے اثرات	۵۱۸	وقت کی تقسیم
۶۱۵	عصبیت یا تخیل	۲۲۹	تقسیم جغرافیہ کا اصلی لفظ ہے

۲۸۳	زور دیا جاتا ہے	مضمون نویسی، اس کے موضوع کا
	تعلیمی نظریہ پر قوتوں کی نفسیات	انتخاب ۲۱۴
۱۵۲، ۳۱	کے اثرات	اس کی تدریس ۳۱۳، ۳۱۲
۱۵۹	جنوں اور پریوں کی کہانیوں کا مطالعہ	اخلاقیات اور تعلیم ۱۷
۳۱۵	ایف رڈلیو فارر۔ نظم بنانے پر	اقلیدس کا حسن و قبح ایک درسیہ
۱۹۳	جسمانی سزا پر	کی حیثیت سے ۲۵۰
۵۹۰، ۵۷۹	تکوان کی تحقیقات	امتحانات، جماعتی، ان کے مفید
۱۱۳	مدرسہ کے کام ان کا تعلق ۵۲۰، ۵۲۵	ہونے کے شرائط ۴۵۱
	جے جے۔ فنڈے کا حوالہ دیا گیا ۷۷	پبلک امتحانات کی تاریخ ۴۷۲
۴۶۹، ۴۳۷، ۴۲۷	جرمانے سزا کے ایک طریقہ کی	ان کے خطرات ۴۸۰، ۸۰۷
	حیثیت سے ۵۷۹	ممتحنوں کی اسنادی قابلیت ۴۹۱
۶۹	مدارس درجہ اول	داخلی اور خارجی ۴۹۳، ۴۹۱
۲۲۰	ادب کی تدریس پر	امتحانات لینے کے فن کی مشکلات ۴۸۰، ۴۸۱
۲۸۲	تاریخ کے ابتدائی اباق پر	اس کا تدریس سے گہرا تعلق ہونا چاہیے ۴۹۱
۶۲۲، ۵۴۳، ۵۲۷، ۴۶۹، ۳۷۰، ۳۷۱	حوالہ دیا گیا ۷۷	تحریری مشق ۴۵۳
	حساب کی تدریس میں مقررہ	اس کی تصحیح ۴۵۳
۳۴۲	اکائی کا طریقہ	متوقع توجہ ۴۲۱
۵۰۹	جماعتی تدریس مقابلہ مضمونی تدریس	سائنٹفک تشریح ۴۸۹
۱۷۵	”صوری“ مضامین	توضیح کا فن، تدریس میں اس کی اہمیت ۴۴۹
	قوتوں کی صوری تربیت، تعلیمی	آنکھ، بھارت کے تحت ملاحظہ ہو۔
		امتحانات میں واقعات کے علم پر

قدر و قیمت کے معیار کی حیثیت

تعلیم، باقاعدہ عمل کے ایک درجہ

۱۰، ۳۱، ۵۰ تا ۶۳ تا ۷۵	سے	۲۲۳	کی حیثیت سے
۲۰۳	صوری تربیت بلحاظ السنہ قدیم	۲۳۷، ۲۹۶	جلد بازار تعلیم
۲۳۶	سائنس		جغرافیہ کا تعلق انسانی اور فطری
۲۲۰	ریاضیات	۱۷۵	مضامین سے ہے
۲۲۸، ۲۲۷	علم ہندسہ	۲۲۸	سائنٹیفک شکل اختیار کرنی ہے
۲۵۱	نقش کشی	۲۳۰	مقاصد تدریس
۲۵۵	دستی تدریس	۳۳۶	مدارج تدریس
	تشکیل، باقاعدہ عمل کے ایک درجہ	۴۱۳	نمونہ کا سبق
۲۲۳، ۲۳۳	کی حیثیت سے	۴۹۱	خالص حافظہ کا مضمون نہیں ہے
۹۰	مفت ابتدائی مدارس	۲۴۷	علم ہندسہ کیوں پڑھایا جاتا ہے
۵۰۳	جماعت بندی کا آزاد طریقہ	۳۵۱، ۲۴۸	عملی
	فرہنگی السنہ جدید کے تحت ملاحظہ ہو	۳۵۱، ۲۴۹	فطری
۱۰۵	فروبل، بچپن کے معنی پر	۹۵، ۷۰	جرمن مدارس کا نظام
۳۵۰	اس کی انتہائی علامتیت	۷۲	مدارس نسواں
	اس کے تحفہ جات اور مشاغل	۱۵۲	ایم۔ جی۔ گنیز بروک انتخاب میں پر
۳۶۰	اس کا اسکیم		ضبطہ و حکومت تعلیم کے ایک ذریعہ
۱۳۲	سکالرز، مزاجوں کے متعلق اس کا اثر	۵۵۴	کی حیثیت سے
۱۵۶	ایٹ، رگالٹن، ذہنی خمیلہ پر		۷ قواعد کیوں پر مانی
۲۶۲	ورزشی کھیل۔ اقسام اور خصوصیات	۲۱۵	کر جاتی ہے
۱۲۵، ۶۵	ان کا مناسب وقت	۳۱۳	اس کو شروع کرنے کا بہترین وقت

۲۳۰	تاریخی جغرافیہ	۳۲۲، ۲۰۳	یونانی
۱۷۱	تاریخ کیوں پڑھانی جاتی ہے		گروہ، حساب میں اس کا طریقہ
۲۳۲	مضمون کی حیثیت سے اسکے حدود	۳۲۲	تدریس
۳۳۶	ترتیب تدریس ۲۸۲، ۲۸۳، ۳۰، ۳۵، ۳۳	۵۵۵	رہنمائی تعلیم کے ایک ذریعہ کی حیثیت
۷۶	ہائس اسٹیٹ فی ابتدا پر	۵۹۷	گواؤ کی نقل کی گئی
۶۳، ۴۵	گھر کا اثر	۵۵۲	عادوں کی تشکیل
۴۷	اس کا چھوٹے بچوں سے تعلق	۵۵۳	ان کے حدود
۴۹	بڑی عمر کے بچوں سے تعلق	۱۳۹، ۱۱۲	ڈاکٹر اسٹانلی ہال کا حوالہ دیا گیا
۲۲	ایچ۔ ایچ۔ ہارن کا حوالہ دیا گیا	۳۶۴	دستی تدریس پر
۱۷۴	انسانی مضامین	۱۰	ہم آہنگ کلچر مقصد تعلیم کی حیثیت
	ٹی۔ ایچ۔ کسلس، علم الایدان کی تعلیمی		ڈاکٹر ڈبلیو۔ ٹی۔ ہیا رس تعلیمی قدر
۱۶۲	قدر و قیمت پر	۱۷۹	وقیمت پر
۲۱۲	پڑھنے اور لکھنے پر	۵۱۳	صدر مدرس کے فرائض پر
۴۵۹	درسیوں کے مصنف کی حیثیت	۲۲	ٹی۔ این۔ ہنڈرسن کا حوالہ دیا گیا
۵۲۹	مدارسی حفظ صحت	۱۹۵	ہر بارٹ، مقصد تعلیم پر
۱۲۵	تعلیمی انصاف العین	۲۲	حکومت اور ہدایت پر
۱۳۴	احسن طلباء کے ساتھ عمل	۵۵۵	نصاب کے متعلق ہر بارٹ کا اصول
	تدریسی آلہ کی حیثیت سے توصیحات	۱۸۹	ہر بارٹ کا اصول مترکز ۳۸۱، ۳۹۵
۴۶ تا ۴۳	اور اقسام	۲۹۳	استکشافی طریقہ
۱۲ تا ۱۲	تخیل کا نشوونما	۶۸	اعلیٰ ابتدائی مدارس کے مقاصد
۱۵۶	اس کی تربیت	۱۸۴، ۱۸۲	ان کا نصاب

۲۳/۱۳	حیثیت سے اس کی جگہ اور حدود	۱۵۹ تا ۱۵۶	اور ادب
۵۴۱/۴۵	درس کی عقلی فضیلت	۱۳۲	نخیف انقل طلباء کے ساتھ سلوک
۶۰۳	بچہ کی عقلی نشو و نما بغور و فکر کے تحت		تقلید باقاعدہ عمل میں ایک درجہ کی
۵۲۱ تا ۵۱۸	دیکھو عمیق یا گہرا مطالعہ	۲۳۱	حیثیت سے
۲۸۰	دیکھیں کو دل پہلائی سے ممیز کیا گیا	۱۲۱ تا ۱۱۷	بچہ کی نقائیت، اس کی نشو و نما
۳۸۱	دیکھیں، فطری و اکتسابی	۲۳۱	ترتیب میں اس کا کام
۱۲۲	درمیانی مدارس		سزا کا کام دینا کام کے تحت دیکھئے
۵۷	جیا کوٹاٹ	۵۵۱	بچہ کے افعال کی ہیجانی فطرت
۴۰۲	ولیم جیمس، علم اور عمل پر		غیر معین سے معین کی طرف، طریقہ تعلیم
۱۵	حافظہ پر	۲۸۷	کے ایک اصول کی حیثیت سے
۱۵۵	جبلتوں کے عارضی ہونے پر	۲۸۹	انفرادی اور نسلی نشو و نما
۱۷۳	مقرون طریقہ کار پر	۱۹	فرد اور سوسائٹی
۲۷۹	اجتماعی ذات پر	۱۳۶	انفرادی بچوں کا مطالعہ
۶۰۹	ڈبلیو۔ ایس جیونس، طریقہ تعلیم پر		انفرادیت یا سی نصب العین
۲۷۱	ایم ڈبلیو کنگ کا حوالہ دیا گیا	۷۶	کی حیثیت سے
۶۲۳، ۳۷۲	مدارس نظام میں بالک گھر کی جگہ	۱۲۹	انفرادیت
۶۷، ۴۷	علم اور کردار، ان کا تعلق	۲۸۷، ۲۸۶	طریقہ استقرائی
۳۸۲، ۳۸۱، ۱۷۷		۱۱۷	شیر خواہی کا زمانہ
۵۴۷، ۴۰۰، ۳۹۵	علم ایک ذیلی مقصد ہے	۶۷، ۴۷	مدارس بمیان کے فرائض
۱۴ تا ۱۲	علم مجرد اور مقرون	۱۷۳	جبلتوں کا عارضی ہونا
۲۷۷	علم تجربی اور مقولی		تدریس، تعلیم کے ایک ذریعہ کی
۲۸۸			

- ۵۲۷، ۵۲۸ تسلسل
 ۱۱ ان کی باقاعدہ ترتیب (باب ۱)
 ۴۶۲ مدارسی کتب خانے
 ۵۳۵ جماعتی کمرے میں روشنی کا انتظام
 ادب مدارسی مضمون کی حیثیت پر
 ۲۲۳ تا ۲۱۶ معنی اور حدود
 ۳۱۵ تا ۳۱۹ ترتیب تدریس
 ۱۵۶ ادب اور تخیل
 ۱۸۲، ۱۶۶، ۵ روزی کمانے کی تیاری
 ۹۹ تا ۹۴ مقامی حکام
 ۴۶ جان لاک، گھر اور مدرسہ پر
 ۷۶ حکومت کے فرائض پر
 ۵۶۲ طالب علم کے جاننے پر
 ۵۸۲ جسمانی سنا پر
 ۲۶۹ منطقی طریقہ پر
 ۲۸۵ منطقی ترتیب
 ۳۰۸ پڑھنا سکھانے کا دیکھو اور بولو کا طریقہ
 ۸۳ لوتھر
 ۵۵۴، ۴۴۴ جے۔ میاکنن، حوالہ دیا گیا
 ۲۰۸ جے۔ ایس میکنزی کا حوالہ دیا گیا
 ۲۶۳ اے۔ میاکنن، کھیلوں کے تقاضے پر
 ۳۶۰، ۲۵۵ دستی تدریب کا جواز
- ۲۸۰ معلوم سے نامعلوم کی طرف طریقہ تعلیم کے
 ایک اصول کی حیثیت سے
 ۱۰۰ جان فاکس
 ۴۳۷ کے۔ لانگ کا حوالہ دیا گیا
 ۱۲۶ السنہ قدیم۔ السنہ قدیم ملاحظہ ہو۔
 ۲۲۳ السنہ جدید مقاصد تدریس
 ۲۲۴ تدریس کا راست طریقہ
 ۳۲۶ تا ۳۲۰ ترتیب تدریس
 لاٹینی، السنہ قدیم اور ان کی تدریس
 کے تحت ملاحظہ ہو۔
 ۳۹ ایس۔ ایس لاری، نظریہ اور عمل پر
 ۳۹۹ مضامین کے ارتباط پر
 ۶۱۳ جماعتی تدریس پر
 ۶۱۷ مدرسہ کے لب و لہجہ پر
 ۲۹۸، ۲۷۷، ۱۹۴، ۱۷۶ حوالہ دیا گیا۔
 ۶۲۲، ۶۱۸، ۵۲۷، ۳۷۱ تدریس کو تعلیم کا مترادف نہ تصور کیا گیا
 ۸ ڈبلیو۔ ٹی۔ ایچ لینی، بچپن پر
 ۱۰۸، ۱۰۷ تعلیم میں زندگی کے اوقات فرصت
 کو ملحوظ رکھا جائے
 ۲۱۱، ۱۸۸ تا ۸۵۷ ایسا کی مدت
 ۵۲۴ تا ۵۲۱

۱۵۴	تربیت	کثیر الجہتی و چسپی تدریس کے مقصد کی
۵۲۵	حافظہ کے کام کی تھکا دینے والی عبت	خشیت سے
۳۷۶	مساحت	تدریس میں نقشوں کا استعمال
۲۶۸	طریقہ تعلیم کا مسئلہ	نشانات دینے کے طریقے ۲۵۲ تا ۲۵۵
۲۶۹	نوعیت	کردار کے لئے نشانات
۲۷۱	ترکیبی اور تخیلی کا تقابل	اسے ماثرل تعلیم کے اثرات پر
۲۳۹	طریقہ تہائے تدریس و ذرائع کا فرق	مس۔ ایچ مارٹین و حوالہ دیا گیا
۴۰۳، ۳۶۸	طریقہ تعلیم کی اکائی	اطاعت پر
	باقاعدہ عمل (گیا رہواں باب)	مس۔ سی۔ ایم مین، گھر کی تعلیم پر
	السنہ جدید۔ السنہ جدید ملاحظہ ہوں	ریاضی و تربیت استدلال
۹۹	ایف۔ سی۔ مانیٹنگ کا حوالہ دیا گیا	ریاضی کیوں پڑھائی جائے
۱۲۷ تا ۱۲۴	بچہ کا اخلاقی نشوونما	ریاضی کے حدود
۲۰۰	اخلاقی تدریس	ریاضی کے شعبہ جات کا باہمی تعلق
۲۰۳	اس کی جگہ	عنوانات حاجت مٹری الجبر بھی
۲۰۱	اس کے خطرات	دیکھے جائیں
۵۴۹	اس کے حدود	طریقہ تعلیم کے اصول (ساتواں باب)
۱۱	اخلاق، مقصد غائی	ذرائع تعلیم
۲۹۶	سی۔ لائیڈ مارگن، استکشافی طریقہ پر	حساب میں پیمائش کے طریقے
۶۲۲	حوالہ دیا گیا	سودائی مزاج
	مادری زبان انگریزی ملاحظہ ہو۔	میلانچٹین
۲۶۸	مادری عجائب گھر	حافظہ کا نشوونما

۴۵۸	زبانی تدریس	۱۷۱	موسیقی کیوں سکھائی جاتی ہے
۱۹۵	ترتیب تدریس نوان باب ایم دی دنیا کا حوالہ دیا گیا	۳۵۲	اس کی تدریس کے حدود
۲۱۹	لفظ بلفظ معنی بتانا	۳۵۳	ترتیب تدریس
۵۰	والیدین اور مدرسین	۲۲۸	موسیقی میں نمونہ کا سبق
۳۲۸	سی سی بیس پارکراسٹرا سبرگ کے اشرق	۲۰	تعلیم کا قومی پہلو
۲۱۶	ترکیب صرفی کس حد تک ضروری ہے	۵۷۰	قدرتی نتائج کا ڈپلن
	خاص سے عام کی طرف طریقہ تعلیم	۲۲۲	زبان پڑھانے کا "فطری" طریقہ
۲۸۶	کے ایک اصول کی حیثیت سے	۲۵۳	فطرت معلم کے رہبر کی حیثیت سے
۲۰	تعلیم میں حب الوطنی	۲۳۶	مطالعہ فطرت کے حدود
۱۱۵	نویا تشو و تما کے ادوار	۳۳۸	ترتیب
	درس کا شخصی اثر (اٹھا روان باب)	۲۵۶	سوزن کاری کیوں سکھائی جاتی ہے
۵۸۷، ۳۷	درس کے ذاتی اوصاف	۱۰۵	مثل شب افلاطون کے نظریہ تعلیم پر
	جے ریچ پستالوزی ایک نظریہ	۱۰۳	تعلیم جدید
۴۰	کی حیثیت سے	۴۰۵	تدریس میں معمولی طریقہ
۴۷	گھر کے اثرات پر	۴۵۶	نوٹ بک کا استعمال
۱۰۵	بچوں کے مطالعہ پر	۲۲۲	ہندسہ نویسی کے اصول
۲۱۸	لسانیات	۳۲۱	ابتدائی اسباق
۱۳۳	بلنہی مزاج	۳۷۱، ۲۲	ٹی پی بن کا حوالہ دیا گیا
۳۰۷	پڑھنا سکھانے کا صوتی طریقہ	۲۳۸	اسباق الاشیاء کے نقائص
۳۶۵، ۲۶۱	جسمانی مشق یا ورزش اقسام	۱۵۳	مشاہدہ کی تربیت
۳۶۵	ترتیب	۳۱۲	تقریری یا زبانی انشا پردازی

- ۳۴۰ ثنائی مدارس کے نصاب میں طبیعیا
 ۱۱۴ علم الابدان کا تعلق مطالعہ فطرت سے
 ۱۹۰ تدریس کے مضمون کی حیثیت
 ۱۲۳ تدریس میں نصاب ویر کا استعمال
 ۱۰۳ افلاطون طالب علم کے مطالعہ کرنے پر
 ۱۱۹ کھیل کی نوعیت
 نظم۔ ادب ملاحظہ ہو۔
 ۵۹۹ طلباء کے ساتھ خوش اخلاقی
 ۷۴ اے۔ ٹی۔ پولارڈ کا حوالہ دیا گیا
 سر۔ ایف پاووک، حکومت کے
 فرض پر
 ۷۵ حوالہ دیا گیا
 ۹۹ صحیح تعلیم حقیقتاً عملی ہوتی ہے
 ۲۳۱ باقاعدہ عمل میں مشق ایک درجہ
 کی حیثیت سے
 ۲۳۳ تعریف و تحسین حکومت کے ایک
 آلہ کی حیثیت سے
 ۵۸۶ باقاعدہ عمل میں تیاری ایک درجہ
 کی حیثیت سے
 ۴۳۵ پریمیٹری مدارس
 ۶۷ باقاعدہ عمل میں پیش ایک درجہ
- ۲۳۱ کی حیثیت سے
 ۱۱۰ ڈبلیو پریر کا حوالہ دیا گیا
 ۶۷ ابتدائی مدارس کا کام
 ۶۷ نصاب
 انگریزی ابتدائی مدارس بھی ملاحظہ ہو
 ۵۸۳ اخلاقیات جزا و صلہ کی حیثیت سے
 بچوں میں موافق اخلاق بھاننا
 ۲۸۵ نفسیاتی اور منطقی ترتیب
 ۱۶۱ جدید نفسیات
 ۳۱ متروک
 ۳۳ غلط انطباقات
 ۳۴ جزئی انطباقات
 ۱۰۹ اور مطالعہ اطفال
 ۶۱۵ مدرسہ کی رائے عامہ
 ۶۱۵ انگریزی پبلک مدارس
 ۵۶۷ سزا کی تعریف
 ۵۶۸ مقاصد
 ۵۶۹ موزونیت
 ۴۷۰ قابلیت کے امتحانات
 ۴۴۱ سوال کرنے کے مقاصد
 ۴۴۵ اچھے سوال کے علامات

۱۱۹	بچپن کی انتہائی عمر	خازنیت (حافظہ ملاحظہ ہو)
۲۸۷، ۲۸۲	سوالات جو امتحانات میں دیئے جاتے ہیں	انعام دینے کا جواز
۱۰۳	آر۔ ایچ۔ کو ایک بعد تعلیم پر	۵۸۳
۳۳۵	ہندسہ نویسی کے اسباق پر	۳۸۶
۲۸۹، ۳۷۶	امتحانات پر	فن بلاغت کا مطالعہ
۱۳۲	ذکی اور غبی بچے	۲۱۴، ۲۱۳
۴۰۳	کوٹلی لین کی نقل کی گئی	بچے۔ بچے روسو۔ گھر کے فرض پر
۲۸۹	نسلی اور انفرادی نشوونما	۱۰۵، ۱۰۳
۹۵	ٹی۔ رالے، مرکزی اور مقامی حکام پر	نمائندہ تعلیم پر شاہی کمیشن کی رپورٹ
۲۱۱	پڑھنے کی قدر و قیمت	۵۳، ۵۲، ۸۷، ۸۶
۳۰۵	پڑھنا سکھانا۔	۶۱۷
۱۷۵	حقیقی مضامین کو صوری مضامین سے	ڈپلن کے قواعد
۱۵۹	ممیز کیا گیا	۵۶۶
۱۵۹	استدلال کی تربیت	۵۶۲
۲۲۳، ۲۲۲	غور و تامل باقاعدہ عمل میں ایک	تدریسی فن کے قواعد
۱۹۸	درجہ کی حیثیت سے	۴۰۴
۳۲۶، ۲۰۳	مذہبی تدریس، اس کے حدود	اس کی قدر و قیمت
۵۷۴	نشاۃ ثانیہ	۲۳۳ تا ۲۳۷
	زجر و توبیخ حکومت کے ایک آلہ	دیہاتی مدارس کے نصاب
	کی حیثیت سے	۱۸۵، ۱۸۴
		ان میں طلباء کی جماعت بندی
		۵۰۸
		ان کے خاکہ پر
		۵۳۹
		بچے۔ رکن، فن رس کی نیت پر
		۲۲۰، ۲۱۷
		بچے۔ ٹی۔ رسل کا حوالہ دیا گیا
		۱۰۰
		ایم۔ ای۔ میڈلر، پبلک مدارس پر
		۵۴
		جرمن اور امریکی مدارس پر
		۹۶، ۹۵، ۷۰
		حکومتی مداخلت پر
		۸۷، ۸۶

۶۲۲، ۶۲۰، ۶۱۸	۱۔ بھوک کا حوالہ دیا گیا	۳۷۲، ۳۳۵، ۲۸۶، ۲۴۷، ۲۰۸	حوالہ دیا گیا
۳	بچ بھوک، تفریفات کی قدر و قیمت پر	۱۳۳	وموسی مزاج
۳۹	تعلیم کے نظریوں پر		مدرسہ تمیز باب ملاحظہ ہو۔
۵۵۱، ۵۵۰	نیکی کا سقراطی تصور	۱۷۲	علم فطرت کیوں پڑایا جاتا ہے
۲۵۹، ۲۱	حوالہ دیا گیا	۲۴۰	مدارس میں مضمون کی حیثیت سے حدود
۵۴۱، ۵۳۵، ۵۳۳	بصارت کی حفاظت	۴۱۱	ترتیب تدریس
	آسان سے مخلوط کی طرف طریقہ تعلیم	۴۶۲	اس کے درسیہ
۲۸۱	کے ایک قاعدہ کی حیثیت سے	۱۰۸	علم فطرت اور مطالعہ اطفال
	گناہ، موسیقی کے تحت ملاحظہ ہو	۱۷۲	سائنسک مضامین کو ادبی مضامین سے میر کیا گیا
۵۰۱	تہنہ جماعت بندی	۶۸	مدارس درجہ دوم
۵۰۰	جماعتوں میں تعداد طلباء	۵۵ تا ۶۶	شمالی مدارس کو ابتدائی سے میر کیا گیا
۵۳۶	کمرہ جماعت کا رقبہ	۷۲ تا ۷۷	ان کے فرائض
	اباق جن میں ہنرمندی کی ضرورت	۶۹	ابتدائی مدارس سے گزرتا
۴۳۴ تا ۴۲۶، ۱۷۷	ہوتی ہے	۱۲۴	ضبط نفس بچہ کا
۳۶۴، ۲۵۵	سلامت کی تعلیمی قدر و قیمت	۶۰۰	مدرس کا
۵۰۹، ۵۰۸	چھوٹے مدارس		تہذیب نفس کو حقیقی تعلیم سے میر کیا گیا
۸۶۷ تا ۷۷	آڈم اسمتھ، حکومتی تعلیم پر	۷۲	جنس تعلیم مدارس کی اساس کی حیثیت سے
۶۱۷	اجتماعی تقابل کا اصول		تکسیر کے ذرائع مضمون مدرسہ کی
۶۱۳	اجتماعی تقلید کا اصول	۲۲۲، ۲۱۸	حیثیت سے
۱۹	سوسائٹی کا فرد سے تعلق	۱۸۲	ابتدائی مدارس میں مختصر نویسی
	مدرسہ سوسائٹی کی حیثیت سے (انٹرویو)	۱۸۳	مدارس درجہ اعلیٰ میں

۲۴۸	سفر الٰہی مکالمہ
۵۵۰	نیکی کی سفر الٰہی تعریف
۲۵۹	سولہ ترقیم کا استعمال اور اس کے مدد
۳۵۲	گیتوں کا انتخاب
۲۰۲	تخصیص
۳۷۹	متخصیصین اور جماعتی مدرسین
۲۱۲	تقریر کرنے کی کشت کاری
۲۱۲	۱۹۸۷
۹	ایچ۔ این۔ اے تعلیم کی تاریخ
۸۱ تا ۹	حکومتی مداخلت پر
۹۷۹	انتخاب مضامین پر
۱۸۹	۱۸۵
۵۷۰	نتیجہ کے ڈبلن پر
۵۱۵	۵۰۹
۱۸۷	۱۶۹
	حکومت کے فرائض کے متعلق
۸۲ تا ۵	مختلف نقاط نظر
۸۵ تا ۸۱	تعلیم میں حکومتی مداخلت
	اس کا نشرو نہا حکومت کے فرائض
۹۲ تا ۸۸	تعلیم کے متعلق
۱۱۰	مطالعہ اطفال بقید اعداد و شمار

- ۵۱۸ وقت کی تقسیم
- ۵۱۶ نظام الاوقات کی ضرورت
- اس کو کن کن امور کا اظہار کرنا چاہیئے۔
- ۵۱۷ آئی ٹاڈ منسٹر کا حوالہ دیا گیا
- ۲۹۵ اے۔ ٹا پینکٹس، ارتباط مضامین
- ۳۹۹ مدرسہ کالب دلچہ
- ۱۱۶ شہری مدارس کے نصاب
- ۱۸۵ تربیت تعلیم کے ایک ذریعہ
- ۲۳ کی حیثیت سے
- ۲۹۷ تربیت کو ڈپلن سے ممیز کیا گیا
- ۱۰۸ ناخوش بچین کی خرابیاں
- ۱۲۹ تعلیمی قدر و قیمت
- ۵۳۸ کمرہ جماعت کی ترویج
- ۱۵۶ استنبصار
- ۱۸۲ پیشہ کی تعلیم
- ۸۵ تعلیم میں ارادی کوشش
- ۳۲ جیس وارڈ قوتوں کی تربیت پر
- ۱۹۴ حوالہ دیا گیا
- ۵۳۸ کمرہ جماعت کا گرم کرنا
- ۳۰۰ بے ولٹن کا حوالہ دیا گیا
- ۶۰۷ تعداد کی ہمدردی
- ۵۷۷ کام سزا کی حیثیت سے
- ۷۳ ایزک ٹیلر کا حوالہ دیا گیا
- ۵۸۷ مدرس کے ذاتی اوصاف
- ۶۰۵ تا ۵۹۴
- ۵۵۹ مدرس حاکم کی حیثیت سے
- اچھے مدرسین کی خدمات حاصل
- ۹۳۸ کرنے کی اہمیت
- ۱۲۷ فنی تعلیم کا کمیشن
- ۲۵۱ فنی تعلیم
- ۶۰ ثانوی تعلیم سے ممیز کیا گیا
- ۱۳۲ مزاج کا اصول
- ۴۵۸ درسیات، ان کی جگہ
- ۴۵۹ اچھی درسیہ کے اوصاف
- ۳۰ نظریہ عمل سے ممیز کیا گیا
- ۳۰ نظریہ پر اعتماد کیوں نہیں کیا جاتا
- عام سوچنا۔ سوچنے میں سچ کی ترقی
- ۱۲۴ ٹی۔ ائی تھارن ڈائیک کا حوالہ
- دیا گیا
- ۱۹۵ ٹی۔ تھرنک کی نقل کی گئی
- ۴۷۶ تا ۴۷۵
- ۶۰۲ تا ۴۹۷

ڈاکٹر جے وی رول امتحانات

۴۷۲ کی ابتدا اور پر

کل سے جزئی طرف طریقہ تعلیم

۲۸۶ کے ایک قاعدہ کی خشیت سے

۴۷۷ ایس ولڈر اسپن کا حوالہ دیا گیا

۳۶۳ بی جوبی کام دستی تدریب کی ایک صورت

کی خشیت سے

ورڈس ورتھ کا حوالہ دیا گیا

۲۱۲ لکھنے کی تعلیمی قدر و قیمت

۳۱۰ سکھانے کا مناسب وقت

۴۲۷ نمونہ کا سبق

۵۳۵ طرز نشست

تحریری مشق (مشق کے تحت

ملاحظہ ہو)